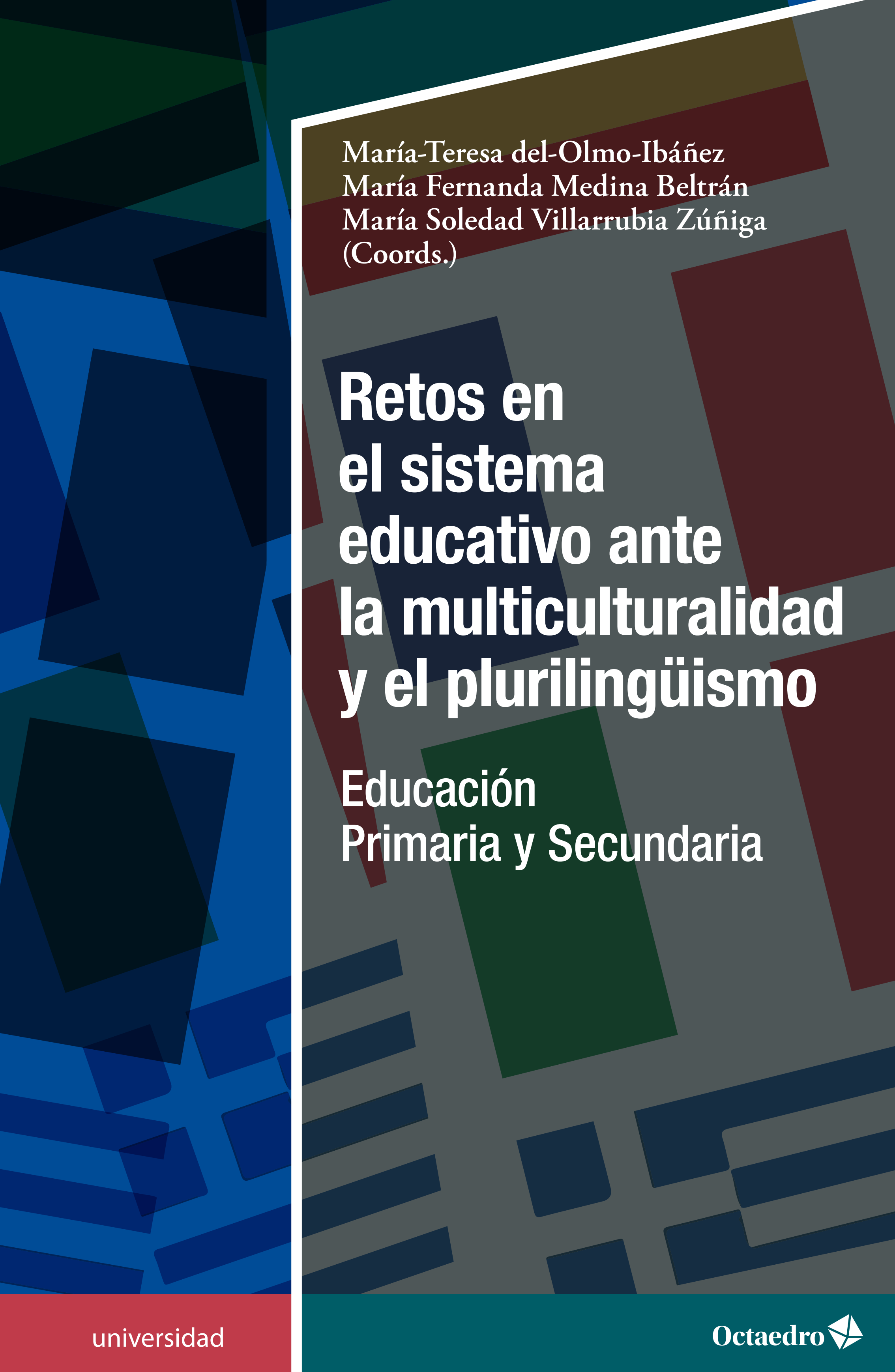

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez
María Fernanda Medina Beltrán
María Soledad Villarrubia Zúñiga
(Coords.)
Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo
Educación Primaria y Secundaria
universidad
Octaedro

# Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo

## Educación Primaria y Secundaria

Esta investigación se ha realizado dentro del Proyecto GRE 19-05.

Financiado por el Programa Propio de I+D+I del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alicante.



María-Teresa del-Olmo-Ibáñez
María Fernanda Medina Beltrán
María Soledad Villarrubia Zúñiga
(Coords.)

# Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo

## Educación Primaria y Secundaria



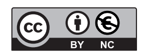
Colección Universidad

Título: *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo. Educación Primaria y Secundaria*

Primera edición: abril de 2023



© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com






ISBN: 978-84-19506-80-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# Sumario

# Introducción

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez
Universidad de Alicante

María Fernanda Medina Beltrán
Máster en Seguridad, Crisis y Emergencias URJC-
Instituto Universitario de Investigación Ortega-Marañón

María Soledad Villarrubia Zúñiga
Universidad de Alicante

El presente volumen es parte del proyecto GRE 19-05, financiado por la Universidad de Alicante: «Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia». A partir de la publicación de los resultados de la investigación, se prepararon unos cursos orientados a ese profesorado, organizados por el CEFIRE de Orihuela y algunos centros de la provincia de Alicante que cuentan con un alto porcentaje de alumnado extranjero. Las necesidades que habíamos identificado y constatado en el estudio con las respuestas de los docentes en activo las vimos ratificadas en el contacto directo con los organizadores y participantes en esos cursos.

Entre los asistentes se encontraban también profesores y orientadores de Educación Secundaria. Dentro de esta línea de investigación sobre las necesidades formativas del profesorado en multiculturalidad y plurilingüismo, la fase que seguirá es el estudio de esa etapa. No obstante, pensamos que sería interesante preparar esta publicación integrando ya los dos niveles y con una visión lo más internacional y global posible.

Como había ocurrido con la investigación en la etapa de Educación Primaria, el diálogo interdisciplinar con colegas de otros países y de diferentes ámbitos nos hizo ver que los contextos

educativos y las necesidades formativas del profesorado en un mundo globalizado y marcado por la movilidad podrían presentar muchas coincidencias. En esta ocasión, en la medida de lo posible, intentamos sobrepasar las fronteras europeas e invitar a participar a colegas de los cinco continentes cuyos intereses y motivaciones tienen muchos puntos en común con los nuestros. De esta manera, podemos abordar dos aspectos importantes. Por un lado, establecer un balance sobre las necesidades compartidas, derivadas de la globalidad, internacionalización y movilidad que se dan en todos los lugares. Y, por otro, tener una visión y conocimiento de los asuntos específicos que enfrenta cada zona geográfica o cultural, cumpliendo así también con nuestra perspectiva comparatista.

El artículo segundo de la *Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural*, adoptada el 2 de noviembre de 2001, establece:

> En nuestras sociedades cada vez más diversificadas resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

La interacción armoniosa entre distintos grupos culturales se puede lograr a través de políticas públicas que faciliten la integración y cohesión de los habitantes de cada país, eliminando así la tara de «ciudadanos de segunda» que llevan tantos migrantes a sus espaldas desde el momento en el que llegan a su país de destino. Más allá del debate jurídico sobre el estado de regularidad o irregularidad en el que se encuentren estas personas, es importante recordar que la integración se construye desde una multiplicidad de factores que van desde el idioma hasta el respeto a la cultura y tradiciones ajenas. En un mundo altamente globalizado e interconectado, la multiculturalidad y el multilingüis-

mo son parte fundamental para la construcción de la paz en las sociedades. Según el *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022* (OIM), Europa (87 millones) y Asia (86 millones) albergan el 61% de los migrantes internacionales. Después se encuentra América del Norte (59 millones: 21%), África (25.4 millones: 9%), América Latina y el Caribe (14,8 millones: 5%) y Oceanía (9,38 millones: 3%). Por mencionar solo algunos ejemplos de los países incluidos en el estudio, repasaremos brevemente su radiografía migratoria.

Francia ocupa el segundo lugar a nivel europeo en la recepción de inmigrantes –por debajo de Alemania y sin contar a Reino Unido–. Los principales países de origen de estos grupos son: Argelia (1 637 211), Marruecos (1 059 918), Portugal (639 888), Túnez (444 572) y Turquía (340 271). Por su parte, España es el tercer país receptor de inmigrantes en Europa y el décimo en el ámbito internacional. Los principales grupos de inmigrantes provienen de Marruecos (785 884), Rumania (613 336), Colombia (450 377), Ecuador (430 275) y Venezuela (325 667). En el caso de Italia, los países de procedencia más habituales son: Rumania (1 048 862), Albania (486 187), Marruecos (451 960), Ucrania (284 460) y China (233 338). A su vez, Grecia recibe mayoritariamente personas de Albania (446 614), Alemania (116 644), Georgia (85 065), Bulgaria (74 359) y Federación Rusa (55 281). Finalmente, aunque México es el segundo país del mundo con la mayor diáspora –después de India–, también se ha convertido en un país de tránsito y destino. Asimismo, existen 68 pueblos indígenas, que representan el 6% de la población, por lo que la multiculturalidad y el plurilingüismo son también ejes centrales en la Educación Primaria y Secundaria (OIM, 2022; INPI, 2022; INEGI, 2022). En cuanto a la India, remitimos a los datos aportados en el capítulo correspondiente a este país en el presente volumen.

A partir de ese panorama, contamos con el hecho de que multiculturalidad y multilingüismo aparecen en casi todos los países, incluso en aquellos que no son receptores de flujos migratorios. Como se ve, existe una multiculturalidad de índole exterior o internacional en las situaciones de salida o recepción de personas hacia y desde otros países. También hay multiculturalidad en aquellos territorios que son de paso antes de alcanzar los destinos e igualmente sufren consecuencias y transformaciones debidas a esta circunstancia. Además, está la multiculturalidad in-

terna en todos los casos. De manera generalizada, se ha admitido y asimilado la multiculturalidad contando con todos los grupos y las minorías; y, realmente, en aquellos territorios en los que no se hace surgen serios problemas.

Respecto a la Educación Secundaria y, seguramente, a la Formación Profesional e incluso a los últimos cursos de Primaria, aunque cada uno presente su especificidad, hay dos cuestiones que pueden enmascarar un deficiente desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua de la sociedad en los estudiantes no nativos. Esto puede ser una de las razones de fondo para el alto porcentaje en el fracaso y abandono escolar que presentan. Por un lado, la idea generalizada –y errónea– de que la inmersión es suficiente para la adquisición de la competencia comunicativa. Nada más alejado de la realidad. La segunda causa podría ser la presunción de que los alumnos que han llegado a esos cursos ya han desarrollado una competencia comunicativa adecuada porque suelen estar integrados en los grupos de nativos, comparten actividades y pueden interactuar en el ámbito de las relaciones sociales y de las necesidades cotidianas. Esto, siendo cierto, puede estar también en la raíz del problema. Se olvida que el registro académico constituye un tipo específico de lenguaje que requiere apoyo y acompañamiento para los alumnos nativos. Por lo tanto, más para los de origen extranjero. Es precisa la intervención del profesor, quien transforma y adapta los objetos de enseñanza para que sean accesibles por parte de los discentes; y con esto contribuye, asimismo, a su desarrollo lingüístico y comunicativo (Dolz *et al.*, 2009).

Teniendo en cuenta esos planteamientos, se invitó a los profesionales que participan en este libro. No se pusieron más condiciones que las que implica el título: *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo. Educación Primaria y Secundaria.* Contando con la experiencia y conocimientos de los especialistas, se dejó abierta la puerta a que, desde sus perspectivas, se centraran en los aspectos que consideraran fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza. De esta manera, se ha obtenido un panorama que recoge cuestiones clave en el momento actual y en un futuro a corto plazo desde puntos geográficos y culturales muy diversos.

El texto se organiza en dos partes: en la primera, se agrupan las contribuciones de índole general, en las que los expertos des-

tacan como elemento fundamental el derecho a la educación. Y en la segunda, los capítulos referidos a cuestiones específicas de los países que estudian sus autores.

La primera parte, de marco general y derecho a la educación, se inicia con una propuesta del profesor Bernard Hugonnier, quien plantea la actualización de la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* mediante la inclusión de cinco puntos en los que recoge sus recomendaciones. Hind Lahmami presenta dos informes elaborados por la Asociación de Evaluadores y Expertos Europeos, EvalUE, para la Unesco, de cuya síntesis también deriva una propuesta de objetivos para la mejora de la educación en todo el mundo a corto y medio plazo. Vincenzo Piccione pone el foco sobre la sostenibilidad del papel formador de la universidad para garantizar la de la docencia en Educación Primaria y Secundaria. Rosabel Roig-Vila y Beatriz Grau Barrera conjugan en su capítulo la integración digital con la multiculturalidad y el plurilingüismo. Tatjana Portnova, Tamara Gorozhankina y José Luis Ortega-Martín proponen una relación entre diversidad cultural y creatividad y los beneficios de ambas para el aula de lenguas extranjeras. Finalmente, Rosabel Martinez-Roig considera la explotación del diseño de los sitios web para el tratamiento de la multiculturalidad y el plurilingüismo desde un enfoque multimodal.

La segunda parte se ha estructurado siguiendo el orden alfabético de los países a los que hacen referencia los capítulos. En primer lugar, Macarena Jiménez Ortiz realiza un recorrido historicosocial de la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo australiano hasta el momento actual. El capítulo de Paula González García presenta el panorama en la zona del Caribe anglófono, con la descripción de las políticas lingüísticas y un balance del estado de la cuestión en cuanto a multiculturalidad y plurilingüismo.

El siguiente país, que cuenta con varios capítulos, es España. En este caso, Margarita Asensio Pastor y María Fernanda Medina Beltrán se centran en el análisis de la lengua como medio de inclusión en los contextos migratorios españoles. María-Teresa del-Olmo-Ibáñez, Antonio López Vega y María Soledad Villarrubia Zúñiga plantean una propuesta de contenidos en formación para el desarrollo de las competencias en multiculturalidad y plurilingüismo dirigida al profesorado español de Educación

Primaria y Secundaria. Las profesoras Lourdes Díaz Rodríguez y Yolanda Soler Onís consideran la expatriación como vía profesional para los docentes de español; un camino que suele ser bastante desconocido y para el que son fundamentales las mismas competencias. Para Isabel María Gómez-Trigueros la interdisciplinariedad de las TAC en la didáctica de las Ciencias Sociales es otra manera a través de la cual formar en multiculturalidad. Stephen Huges, Silvia Corral-Robles y José Luis Ortega-Martín presentan los retos para el aprendizaje multicultural y plurilingüe desde las políticas y prácticas en Andalucía. Este bloque se cierra con la aportación de María Tabuenca Cuevas y Ana Andúgar Soto, que realizan un estudio de caso sobre la formación docente en plurilingüismo y multiculturalidad.

Dos capítulos corresponden a Francia. El primero, debido a la profesora Martine Cornet, se centra en la escolarización de los refugiados en ese país subrayando los aspectos culturales y humanos, los desafíos económicos y geopolíticos que implican para su sistema educativo actual. El segundo, de Alexandra Marti, se ocupa de los retos que plantea la intercomprensión en contextos educativos plurilingües y multiculturales en cuanto a innovación, desafíos y posibilidades para la formación de los enseñantes.

Los dos últimos textos son muestra de la multiculturalidad interna que presentan los países en los que la variedad cultural y lingüística es muy grande. Gaurav Sushant proporciona una visión muy completa sobre el debate actual en cuanto a multiculturalidad y plurilingüismo en la India y cómo se ha afrontado en la reciente política educativa de 2020. Para terminar, Marcela Georgina Gómez Zermeño presenta un estudio sobre competencias interculturales en México para lo que se elaboró un instrumento de evaluación en ese país con tantas culturas y lenguas.

Para ser consecuentes y asumir la práctica del plurilingüismo también quisimos dar libertad a los autores para que utilizaran los idiomas en los que se sintieran más cómodos. Así, en la composición de este volumen nos hemos relacionado utilizando diversas lenguas.

Ese mismo respeto a la igualdad, se ha mantenido, en todo lo que correspondía decidir a las editoras, recurriendo siempre al orden alfabético. Ese orden es en el que aparecen también nuestros nombres puesto que el trabajo se ha realizado en colaboración proporcional y equitativa entre las tres.

Queremos mostrar nuestro agradecimiento a todos los autores que han aceptado participar en este libro. Una mención aparte es obligada para dar las gracias a Viviane Devriésère, a Rosabel Roig-Vila y a Antonio López Vega por su ayuda y valiosos consejos. Por último, agradecemos a la Universidad de Alicante y al Vicerrectorado de Investigación la financiación y su apoyo durante el tiempo de realización del proyecto GRE 19-05.

## Referencias bibliográficas

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 117-141.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). *Lengua indígena*. https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2022). *Atlas de los pueblos indígenas de México*. http://atlas.inpi.gob.mx/

Organización Mundial de las Migraciones (OIM) (2022). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022

# 1

# Pour des normes éducatives universelles de multiculturalisme et de multilinguisme

BERNARD HUGONNIER
Honorary Education profesor
Paris Catholic University

## Introduction

De nos jours, près 300 millions de personnes vivent dans un pays autre que celui de leur naissance, soit 4% de la population mondiale et ce nombre augmente chaque année. Parmi ces migrants, on compte autant d'hommes que de femmes et 65% habitent dans des pays développés, les continents les plus concernés étant dans l'ordre l'Asie, L'Europe et l'Amérique du Nord.

Bien que présentant des effets bénéfiques, notamment celui de compenser dans certains pays le vieillissement de la population qui nécessite des besoins croissants de main d'œuvre, l'émigration n'est pas sans poser de problèmes. Il en va ainsi notamment dans le domaine de l'éducation: problèmes d'une part, pour les systèmes éducatifs et les enseignants ; et, de l'autre, pour les jeunes issus de l'émigration.

## Problème pour les systèmes éducatifs, les enseignants et les élèves migrants

Dans les pays, où plus de 10% des élèves de 15 ans sont des immigrés, comme en Allemagne, en France et en Suède, l'émigra-

tion étrangère n'est pas toujours perçue positivement (Keely, 2009). Se posent en effet des problèmes comme former les enseignants pour accueillir dans leurs cours des élèves dont certains ne maîtrisent pas suffisamment la langue du pays d'accueil et n'ont souvent pas de formation solide en didactique et pédagogie du multiculturalisme et du multilinguisme Par ailleurs, compte tenu du temps consacré par les enseignants aux élèves d'origine étrangère, il peut s'en suivre une baisse des performances scolaires des élèves autochtones.

Les problèmes que peuvent rencontrer les élèves issus de l'immigration sont également importants. Ces élèves risquent de ne pas être à même de bien comprendre les cours de même que les instructions pour faire leurs devoirs et apprendre leurs leçons. De plus, ne maîtrisant souvent pas non plus la langue du pays, leurs parents ne peuvent guère les aider pour leur leurs leçons et leurs devoirs. Les résultats scolaires de ces élèves ne peuvent que s'en ressentir, non pas seulement à cause d'un manque éventuel de travail ou d'intérêt, mais de celui d'une maîtrise insuffisante de la langue et de la culture du pays ce qui peut limiter leur compréhension des cours et nuire à la qualité et à l'ampleur de leurs relations avec les enseignants et les autres élèves. Cela peut aussi malheureusement mener à des phénomènes d'exclusion sociale de ces élèves et également de racisme et de xénophobie (Cornet, 2022). Ce constat a été validé et détaillé, d'une part, à la suite de recherches académiques et de l'autre grâce à une étude, à laquelle ont participé 345 enseignants en classe de 6ème dans quatre pays (Espagne, France, Italie, Grèce) (del-Olmo-Ibáñez *et al.*, 2022), étude portant sur leur formation multiculturelle et plurilingue.

## Recherches académiques

Ces recherches ont permis d'établir le diagnostic suivant (Young et Helit, 2006) :

- La langue première ne rentre pas en concurrence avec l'acquisition d'une deuxième ou même d'une troisième langue.
- Il convient de familiariser les élèves et les enseignants à la diversité linguistique et culturelle.
- Il convient également de changer le regard des enseignants par rapport à la diversité linguistique et culturelle comme

constituant non pas des sources de difficultés mais comme source de richesses.
- La maitrise d'une langue première permet le développement de bonnes capacités multilingues et inversement si la langue première est mal acquise.
- Le professorat n'est pas suffisamment préparé pour gérer la diversité des langues et des cultures.
- La formation au plurilinguisme et la multiculturalité des enseignants est désormais indispensable et par conséquent Il convient de conscientiser les enseignants à leur besoin de formations dans ces deux domaines.

### Étude dans quatre pays

Les principaux résultats de cette étude (del-Olmo-Ibáñez *et al.*, 2022) sont les suivants (Marti, 2022) :

- Les contextes éducatifs sont de plus en plus multiculturels et plurilingues.
- Les enseignants doivent prendre conscience de la multiculturalité et acquérir des outils d'enseignement, de nouvelles stratégies de communication et les connaissances culturelles pour faciliter les relations avec les élèves migrants et améliorer la qualité du travail dans les classes multiculturelles.
- Pour 82,2% des enseignants leur formation au plurilinguisme est insuffisante et 78% indiquent qu'ils n'ont pas reçu de formation initiale à la multiculturalité.
- Selon une grande majorité d'enseignants les élèves de langue maternelle (LM) différente de celle du pays d'accueil rencontrent davantage de difficultés d'intégration avec les autres élèves.
- 54,5% des enseignants indiquent que les élèves de LM différentes de celle du pays d'accueil n'ont pas davantage de difficultés pour réussir en classe contre 45,5% qui pensent le contraire.
- Pour 77,4% des enseignants la diversité des langues n'est un obstacle ni pour la progression de l'enseignement ni pour l'apprentissage.
- 86,1% des enseignants pensent que la diversité des cultures dans une classe n'est un obstacle ni pour l'enseignement ni pour l'apprentissage.

- L'enquête confirme les lacunes considérables de la formation des enseignants en didactique des langues vivantes étrangères (LVE), en multiculturalité et en plurilinguisme.
- Une majorité d'enseignants considère qu'il est nécessaire d'inclure une formation initiale dans deux domaines.

## Conclusions

En conséquence de ces deux constats, les solutions suivantes devraient être mise en œuvre : il conviendrait d'abord de soutenir l'objectif d'égalité des chances pour tous les élèves, d'inciter les enseignants à prendre en compte les origines socio-économiques des élèves et à les former à enseigner à des élèves migrants. Cela suppose que les enseignants soient formés aux méthodes d'enseignement intégrant les dimensions multiculturelles et multilinguismes.

Les bénéfices d'une telle approche sont importants. On reconnait en effet que la diversité culturelle et le multilinguisme constituent un enrichissement culturel des élèves migrants mais également des enseignants et des autres élèves. On relève également que cela peut permettre les migrants à obtenir de meilleurs résultats en classe mais aussi dans les enquêtes PISA (OCDE-PISA, 2017).

Force est cependant de reconnaître que la situation dans le monde varie considérablement d'un pays à un autre pour des raisons qui tiennent souvent soit à une prise en compte limité du problème, soit à une sous-estimation des effets négatifs qu'entraine l'inaction, soit enfin à un manque de moyens résultant de ressources insuffisantes pour former les enseignants.

Il est en conséquence recommandé que *La convention internationale des droits de l'enfant* (CIDE) adoptée en 1989, à l'unanimité par l'Assemblé Générale des Nations-Unies soit amendée pour informer les pays des risques encourus par les élèves issus de l'immigration et pour offrir des solutions. Cette convention internationale de 1989 fut le premier accord international agréé par tous les pays membres des Nations-Unies reconnaissant de façon très explicite « les moins de 18 ans comme des êtres à part entière, porteurs de droits sociaux, économiques, civils, culturels et politiques ; des droits fondamentaux, obligatoires et non négociables » (Unicef, 1989).

En conséquence, il est recommandé que La Convention Internationale des Droits de l'Enfant soit amendée pour intégrer les éléments suivants :

- Reconnaissant que le nombre d'élèves issus de l'émigration aura tendance à croître dans l'avenir dans le monde.
- Reconnaissant que les élèves issus de l'immigration qui font face à une situation similaire à celle des élèves du pays d'accueil qui souffrent de certains handicaps, doivent également bénéficier d'une éducation inclusive.
- Réaffirmant la haute importance de l'égalité des chances de tous les élèves y compris de ceux non natifs d'un pays.
- Rappelant l'importance du respect par tout pays des quatre principes fondamentaux concernant les enfants établis en 1989 : la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit de vivre, survivre et se développer ainsi que le respect des opinions de l'enfant.

## Références bibliographiques


Cornet, M. (2022) La formation des professeurs des écoles au multiculturalisme en France, page 143. Dans M.-T. del-Olmo-Ibáñez, A. Cremades-Montesinos et R. Gutiérrez Fresneda. *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia* (pp. 125-154). Peter Lang.

del-Olmo-Ibáñez, M. T., Cremades-Montesinos, A. et Gutiérrez Fresneda, R. (2022). *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia.* Peter Lang.

Keely, B. (2009). *L'immigration international. Le visage humain de la mondalisation*. OCDE. https://doi.org/10.1787/9789264055803-fr

Marti, A. Plurilinguisme et multiculturalité dans les écoles : traitement, formation des enseignants et enjeux pédagogiques. Dans M.-T. del-Olmo-Ibáñez, A. Cremades-Montesinos et R. Gutiérrez Fresneda. *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia* (pp. 125-154). Peter Lang.

OCDE-PISA (2017). *L'enquête OCDE-PISA sur l'éducation.* Bartillat.

Unicef (1989). *La Convention Internationale des Droits de l'Enfant*. https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants

Young A. et Helit C. (2006). *La diversité culturelle et linguistique à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celles de l'école ? Écart de langues, écart de culture à l'école.* Peter Lang.

# 1

# For Universal Educational Standards of Multiculturalism and Multilingualism

BERNARD HUGONNIER
Honorary Education profesor
Paris Catholic University

## Introduction

Today, nearly 300 million people live in a country other than the one they were born in, which is less than 4% of the world's population, and this number is increasing every year. Among these migrants, there are as many men as women and 65% live in developed countries, the continents most concerned being, in order, Asia, Europe and North America.

Although it has beneficial effects, notably that of compensating in some countries for the aging of the population, which requires a growing need for manpower, emigration is not without its problems. This is particularly true in the field of education: problems for education systems and teachers, on the one hand, and for young people who have emigrated, on the other.

## Problems for education systems, teachers and migrant students

In countries where more than 10% of 15 year old students are immigrants, such as Germany, France and Sweden, foreign emigration is not always perceived positively (Keely, 2009). Indeed, there are problems such as training teachers to welcome in their classes students who do not have a sufficient command of the

language of the host country and often, they do not have a solid training in didactics and pedagogy on multiculturalism and plurilingualism. Furthermore, given the amount of time teachers spend with students from foreign backgrounds, this can result in a decrease in the academic performance of native students.

The problems that students from immigrant backgrounds may face are also significant. These students may not be able to fully understand the lessons as well as the instructions for doing homework and learning their lessons. In addition, their parents are often not fluent in the local language and cannot help them with their lessons and homework. This can have a negative impact on their academic performance, not only because of a lack of work or interest, but also because of an insufficient command of the language and culture of the country, which can limit their understanding of the lessons and affect the quality and extent of their relationships with teachers and other students. This can also unfortunately lead to social exclusion of these students and also to racism and xenophobia (Cornet, 2022). This observation has been validated and detailed, on the one hand, because of academic research and, on the other, through a study (del-Olmo-Ibáñez *et al.*, 2022), in which 345 sixth grade teachers in four countries (Spain, France, Italy, Greece) participated, on their multicultural and plurilingual training.

## Academic Research

This research led to the following diagnosis (Young et Helit, 2006):

- The first language does not compete with the acquisition of a second or even a third language.
- Students and teachers need to be familiarized with linguistic and cultural diversity.
- It is also necessary to change the way teachers look at linguistic and cultural diversity as a source of richness rather than a source of difficulty.
- The mastery of a first language allows the development of good multilingual skills and conversely if the first language is poorly acquired.
- The teaching profession is not sufficiently prepared to manage the diversity of languages and cultures.

- Training in multilingualism and multiculturalism for teachers is now essential and therefore teachers should be made aware of their need for training in these two areas.

### A study in four countries

The main results of this study (del-Olmo-Ibáñez *et al.*, 2022) are the following (Marti, 2022) :

- Educational contexts are increasingly multicultural and multilingual.
- Teachers need to become aware of multiculturality and acquire teaching tools, new communication strategies and cultural knowledge to facilitate relations with migrant students and improve the quality of work in multicultural classrooms.
- For 82.2% of the teachers, their training in plurilingualism is insufficient and 78% indicate that they have not received any initial training in multiculturality.
- According to a large majority of teachers, students whose mother tongue (MT) is different from that of the host country encounter more difficulties integrating with other students.
- 54.5% of the teachers indicated that students with a different MT than that of the host country do not have more difficulties in succeeding in class, while 45.5% think the opposite.
- For 77.4% of the teachers, the diversity of languages is not an obstacle to the progress of teaching and learning.
- 86.1% of teachers believe that the diversity of cultures in a classroom is not an obstacle to either teaching or learning.
- The survey confirms that there are considerable gaps in teacher training in the didactics of foreign languages, multiculturalism and plurilingualism.
- A majority of teachers consider that it is necessary to include initial training in those two areas.

## Conclusions

Result of these two observations, the following solutions should be implemented: first, the objective of equal opportunities for all students should be supported, and teachers should be en-

couraged to consider the socio-economic origins of students and to train them to teach migrant students. This requires that teachers be trained in teaching methods that integrate multicultural and multilingual dimensions.

The benefits of such an approach are significant. It is recognized that cultural diversity and multilingualism are culturally enriching not only for migrant students but also for teachers and other students. It is also noted that it can enable migrants to achieve better results in the classroom but also in the PISA surveys (OCDE-PISA, 2017).

However, it must be recognized that the situation around the world varies considerably from country to country for reasons that are often either due to limited awareness of the problem, underestimation of the negative effects of inaction, or a lack of means resulting from insufficient resources to train teachers.

It is therefore recommended that the *International Convention on the Rights of the Child* (ICRC) adopted in 1989, unanimously by the United Nations General Assembly, be amended to inform countries of the risks faced by students with an immigrant background and to offer solutions. This 1989 international convention was the first international agreement agreed upon by all member countries of the United Nations, explicitly recognizing "persons under 18 years of age as full-fledged human beings with social, economic, civil, cultural and political rights: fundamental, obligatory and non-negotiable rights.» (UNICEF, 1989).

Accordingly, it is recommended that the *International Convention on the Rights of the Child* be amended to include the following elements:

- Recognizing that the number of students with an emigration background will tend to increase in the future worldwide.
- Recognizing that students from migrant backgrounds who face a similar situation to students from the host country who suffer from certain disabilities, should also benefit from inclusive education.
- Reaffirming the high importance of equal opportunities for all students, including non-native ones.
- Recalling the importance of every country respecting the four fundamental principles concerning children established in 1989: non-discrimination, the best interests of the child, the

right to live, survive and develop, and respect for the views of the child.

- Recommends that countries with a percentage of migrant students above 10% take measures to train their teachers in teaching methods that integrate multicultural and multilingual dimensions and to encourage them to take due account of the socio-economic origins of students.

1

# Por unas normas educativas universales de multiculturalidad y multilingüismo

BERNARD HUGONNIER
Honorary Education profesor
Paris Catholic University

## Introducción

Hoy en día, cerca de 300 millones de personas viven en un país distinto al de su nacimiento, lo que supone un poco menos del 4 % de la población mundial, y esta cifra aumenta cada año. Entre estos migrantes, hay tantos hombres como mujeres, y el 65 % de ellos vive en países desarrollados, siendo los continentes más afectados Asia, Europa y América del Norte, en ese orden.

Aunque la movilidad tiene efectos beneficiosos, sobre todo el de compensar en algunos países el envejecimiento de la población, que requiere una creciente necesidad de mano de obra, la emigración no está exenta de problemas. Esto es especialmente cierto en el ámbito de la educación: problemas para los sistemas educativos y los profesores, por un lado, y para los jóvenes que han emigrado, por otro.

## Problemas para los sistemas educativos, los profesores y los alumnos inmigrantes

En los países donde más del 10 % de los alumnos de 15 años son inmigrantes, como Alemania, Francia y Suecia, la emigración extranjera no siempre se percibe de forma positiva (Keely, 2009). Existen problemas como la formación de los profesores para

acoger a los alumnos en sus clases, ya que algunos de ellos no dominan suficientemente la lengua del país de acogida, y los docentes, a menudo, carecen de una sólida formación en la didáctica y la pedagogía del multiculturalismo y el plurilingüismo. Además, dado el tiempo que los profesores deben dedicar a los alumnos de origen extranjero, esto puede repercutir negativamente en el rendimiento académico de los nativos.

También son importantes los problemas a los que pueden enfrentarse los alumnos de origen inmigrante. Es posible que estos alumnos no sean capaces de entender completamente las lecciones, así como las instrucciones para hacer los deberes y aprender las lecciones. Además, como a menudo tampoco hablan el idioma del país, sus padres apenas pueden ayudarles con las clases y las tareas. El rendimiento académico de estos alumnos únicamente puede resentirse, no solo por una posible falta de trabajo o de interés, sino también por un dominio insuficiente de la lengua y la cultura del país. Esto puede limitar su comprensión de las clases y afectar a la calidad y el alcance de sus relaciones con los profesores y los demás alumnos. Lamentablemente, también puede conducir a la exclusión social de estos estudiantes y al racismo y la xenofobia (Cornet, 2022). Este hallazgo ha sido validado y detallado, por un lado, a través de la investigación académica y, por otro, mediante un estudio en el que participaron profesores de Educación Primaria de cuatro países (España, Francia, Italia y Grecia) (del-Olmo-Ibáñez *et al.*, 2022), que se centró en su formación multicultural y plurilingüe.

## Investigaciones académicas

Estas investigaciones condujeron al siguiente diagnóstico (Young y Helit, 2006):

- La primera lengua no compite con la adquisición de una segunda o incluso una tercera lengua.
- Los alumnos y los profesores deben familiarizarse con la diversidad lingüística y cultural.
- También es necesario cambiar la forma en que los profesores ven la diversidad lingüística y cultural como una fuente de riqueza y no como una fuente de dificultad.

- El dominio de una primera lengua permite el desarrollo de buenas competencias multilingües y, a la inversa, si la primera lengua está mal adquirida.
- La profesión docente no está suficientemente preparada para hacer frente a la diversidad de lenguas y culturas.
- La formación del profesorado en materia de multilingüismo y multiculturalidad es hoy en día imprescindible, por lo que hay que concienciar a los docentes de su necesidad de formación en estos dos ámbitos.

## Un estudio en cuatro países

Los principales resultados de este estudio (del-Olmo-Ibáñez *et al.*, 2022) son los siguientes (Marti, 2022):

- Los contextos educativos son cada vez más multiculturales y multilingües.
- El profesorado necesita tomar conciencia de la multiculturalidad y adquirir herramientas didácticas, nuevas estrategias de comunicación y conocimientos culturales para facilitar la relación con el alumnado inmigrante y mejorar la calidad del trabajo en las aulas multiculturales.
- Para el 82,2 % de los profesores, su formación en plurilingüismo es insuficiente y el 78 % indica que no ha recibido ninguna formación inicial en multiculturalidad.
- Según una gran mayoría de profesores, los alumnos cuya lengua materna (LM) es diferente de la del país de acogida tienen más dificultades para integrarse con los demás alumnos.
- El 54,5 % de los profesores indica que los alumnos con una LM diferente a la del país de acogida no tienen más dificultades para tener éxito en clase, mientras que el 45,5 % opina lo contrario.
- Para el 77,4 % de los profesores, la diversidad de lenguas no es un obstáculo para el progreso de la enseñanza y el aprendizaje.
- El 86,1 % de los profesores cree que la diversidad de culturas en el aula no es un obstáculo ni para la enseñanza ni para el aprendizaje.
- La encuesta confirma que existen considerables lagunas en la formación del profesorado en materia de didáctica de las lenguas extranjeras, multiculturalidad y plurilingüismo.

- La mayoría de los profesores considera que es necesario incluir una formación inicial en esos dos ámbitos.

## Conclusiones

Como resultado de esas observaciones previas, deben aplicarse las siguientes soluciones: en primer lugar, hay que apoyar el objetivo de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, alentar a los profesores a tener en cuenta los orígenes socioeconómicos de los estudiantes y formarlos para enseñar a los compañeros inmigrantes. Para ello es necesario proporcionar a los profesores métodos de enseñanza que integren las dimensiones multicultural y plurilingüe. Los beneficios de este enfoque son significativos, ya que está probado que la diversidad cultural y el multilingüismo son culturalmente enriquecedores no solo para los alumnos inmigrantes, sino también para los profesores y otros alumnos. Igualmente, puede permitir a los migrantes obtener mejores resultados no solo en el aula sino también en las encuestas PISA (OCDE-PISA, 2017).

Sin embargo, hay que reconocer que la situación en todo el mundo varía considerablemente de un país a otro por razones que a menudo se deben o bien a la escasa conciencia del problema, a que se subestiman los efectos negativos de la inacción, o a la falta de medios derivada de la insuficiencia de recursos para formar a los profesores.

Por ello, se recomienda modificar la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) adoptada en 1989, por unanimidad de la Asamblea General de las Naciones Unidas, para informar a los países de los riesgos a los que se enfrentan los alumnos de origen inmigrante y ofrecer soluciones. Esta convención internacional de 1989 fue el primer acuerdo internacional consensuado por todos los países miembros de las Naciones Unidas, en el que se reconoce explícitamente a «los menores de 18 años como seres humanos de pleno derecho con derechos sociales, económicos, civiles, culturales y políticos: derechos fundamentales, obligatorios y no negociables» (Unicef, 1989).

En consecuencia, se recomienda actualizar la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño para incluir los siguientes elementos:

- Reconocer que el número de estudiantes de origen migrante tenderá a aumentar en el futuro en todo el mundo.
- Reconocer que los estudiantes de origen migrante que se enfrentan a una situación similar a la de los estudiantes del país de acogida que sufren ciertas discapacidades, también deberían beneficiarse de la educación inclusiva.
- Reafirmar la gran importancia de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, incluidos los no nativos.
- Recordar la importancia de que todos los países respeten los cuatro principios fundamentales relativos a la infancia establecidos en 1989: la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a vivir, a sobrevivir y a desarrollarse, y el respeto a la opinión del niño.
- Recomendar a los países con un porcentaje de alumnos inmigrantes superior al 10 % que tomen medidas para formar a sus profesores en métodos de enseñanza que integren la dimensión multicultural y plurilingüe y que los animen a tener debidamente en cuenta el origen socioeconómico de sus estudiantes.

# 2

# Inclusion et bonne gouvernance pour une éducation future équitable

HIND LAHMAMI
Moulay Ismail University of Meknes

## Introduction

Un rapport d'expertise, de plus de soixante pages, élaboré par un groupe d'experts[1] de l'association française EvalUE a été soumis vers la fin de l'année 2021 à l'Unesco dans le cadre de la Coalition mondiale pour l'éducation. Il y est question des nouveaux défis de l'éducation dans le monde avec à la clé, un certain nombre de propositions pour améliorer l'offre éducative et dans les pays aux PIB élevé et dans les autres au PIB moyen et/ou faible.

Tout au long du rapport, les experts proposent cinq familles d'objectifs à atteindre à court et moyen termes :

1. De nouveaux objectifs pour l'éducation dans le monde.
2. Des recommandations pour rendre les systèmes éducatifs plus inclusifs et équitable.
3. Le développement du numérique comme outil incontournable de l'enseignement/apprentissage mais aussi pour une socialisation optimale des partenaires éducatifs.

1. Françoise Monti, inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche honoraire; Hind Lahmami, professeure d'université à Moulay Ismail University of Meknes; Deborah Grand, professeure des écoles; Bernard Hugonnier, professeur honoraire, ex-directeur-adjoint pour l'éducation à l'OCDE; Jean-Marie de Ketele, professeur émérite de l'Université de Louvain, ancien titulaire de la Chaire Unesco en Sciences de l'éducation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Ont alimenté la réflexion et participé aux réunions du groupe de travail: Brigitte Bonello, Oliver Clarck, Stéphanie Deveze-Delaunay, Lucie Guillerey et Graciela Padoani.

4. Une bonne gouvernance accompagnée de l'évaluation périodique des systèmes éducatifs.
5. Le développement des capacités tout au long de la vie notamment avec les formations et la rencontre avec la diversité.

Le rapport comporte également deux documents annexes sous forme d'articles. Le premier est intitulé *L'éducation par le numérique, un défi de la décennie 2020-2030 au Maroc* (Lahmami, 2021) et le second porte le titre de *Sciences citoyennes pour demain : composition pour un récit mobilisateur* (Beuf, 2021).

Pour rappel, La Coalition mondiale pour l'éducation dans laquelle s'inscrit ce travail d'expertise a vu le jour en temps de la Covid-19. Son but étant d'assurer un continuum pédagogique, grâce aux efforts conjoints de la société civile et des ONG. Ses travaux se déploient à leur tour dans le contexte des travaux de la 'Commission internationale pour les futurs de l'éducation' dont la thématique principale est l'inclusion. L'Europe ambitionne de construire un espace éducatif favorable à l'épanouissement du citoyen pour une société future plus résiliente et durable où numérique et écologie occupent une place importante.

L'association française EvalUE a voulu donc contribuer à formuler de nouveaux objectifs pour l'éducation en proposant des modèles plus inclusifs et équitables ainsi que de nouvelles façons d'apprendre avec le numérique. Dans ce sens, les experts ont inclus dans le chapitre troisième un projet de charte sur la protection des droits d'utilisateurs d'internet. Pour une éducation durable et un apprentissage tout au long de la vie, les institutions ont besoin d'une gouvernance qui répondrait aux exigences contemporaines en matière d'éducation, de leadership aussi, plus que de pilotage. Les récits mobilisateurs, les partenariats et la promotion de la diversité culturelle sont autant de pistes à investir pour relever les nouveaux défis de l'éducation.

## L'éducation est appelée à se doter de nouveaux objectifs

La pandémie de la COVID-19 a démontré les limites des systèmes éducatifs et il devient nécessaire de revoir la politique édu-

cative pour se prémunir contre toute nouvelle crise mondiale. Pour ce faire, le rapport d'expertise préconise sept objectifs nouveaux pour la communauté mondiale et dix autres spécifiques aux pays en voie de développement.

Pour le premier cas de figure, les objectifs concernent certains principes à faire valoir comme l'écocitoyenneté, l'intelligence émotionnelle, l'inclusion par le numérique que ce soit pour le type d'enseignement à prodiguer ou pour une bonne gouvernance, et enfin, la socialisation par la voie des réseaux sociaux ou à travers l'interaction avec des cultures différentes. L'éducation durable étant devenue un impératif pour former le citoyen du monde respectueux vis-à-vis des autres et préservant son environnement.

En ce qui concerne les pays au PIB moyen ou modeste, le rapport propose des objectifs d'ordre utilitaire et pragmatique comme le droit à la scolarité pour tous surtout au niveau du préscolaire, la gratuité d'internet pour plus d'équité en matière éducative et l'usage des langues internationales pour l'enseignement des disciplines scientifiques. Revoir les curricula des différentes formations s'avère essentiel selon le but à atteindre de telle ou telle formation : se former pour s'instruire ou se former pour trouver du travail. De plus, pour une optimisation des apprentissages, le mode hybride s'annonce démocratique dans le sens où il permet à tout apprenant de bénéficier d'une formation sans risque d'interruption. Et pour plus de professionnalisme, les experts appellent les responsables de l'éducation à se concerter avec les spécialistes en pédagogie pour une refonte de programmes et à collaborer avec les professionnels des médias pour une meilleure attractivité des enseignés. Les experts ont également lancé un appel à la création d'une nouvelle instance chargée de la concrétisation, du suivi et de l'évaluation annuelle des objectifs de la Nouvelle Stratégie de l'Education Numérique 2021-2030 tout en se proposant d'en former le premier noyau sur lequel pourraient se greffer d'autres experts d'horizons différents.

## L'inclusion au service de l'équité

Le rapport aborde le problème de l'inclusion dans le chapitre deuxième. En effet, le système a longtemps privilégié la compéti-

tion entre apprenants notamment par le biais de l'évaluation sommative au détriment de la valorisation des principes de l'égalité des chances et de l'équité quant à l'accès à l'éducation. Les signataires du rapport pensent que le rôle de tout système éducatif est du moins de compenser les handicaps des élèves de toutes natures, s'il y en a, sinon de veiller à ne pas les aggraver.

Le rapport rappelle dans cette mouvance quelques statistiques fort parlantes de l'Unesco (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture, 2019). L'éducation pour tous ne sera atteinte qu'en 2030, et uniquement au niveau du cycle primaire des pays au revenu élevé, alors que pour les pays à faible revenu, le taux de scolarisation n'atteindra que 89% à la même date. Cela signifie que beaucoup reste à faire pour endiguer les facteurs endogènes et exogènes qui font obstacle à l'équité éducative. Le rapport ressence 08 facteurs de risques exogènes qui affectent l'aspect qualitatif de l'éducation « pauvreté/ maladies infantiles/ famille monoparentale/ sans-abri/ famine/ travail des enfants/ situation de conflit armé/ trafic d'êtres humains » (p. 11) et 07 autres facteurs endogènes ayant également une incidence sur la qualité de l'éducation :

Accès à la maternelle, nombre d'années de formation des enseignants, qualité du matériel didactique/ qualité du curriculum, ratio nombre d'élèves / enseignant, langue d'enseignement différente de la langue maternelle, utilisation de pédagogies interactives / utilisation de moyens numériques, utilisation d'une évaluation formative/ qualité du climat scolaire (p. 12).

Après analyse des différents facteurs, les experts concluent que les inégalités en matière d'éducation entre pays développés et ceux en développement ne peuvent que s'accroitre dans le temps. Plus encore, ils suspectent l'émergence de nouvelles inégalités au sein des pays en voie de développement en fonction de la zone (rurale vs urbaine) et de la richesse (pauvre vs riche). Les pays qui seront sujets à l'inégalité seront ceux qui investiront le moins dans le secteur éducatif et accuseront par là un certain retard par rapport à d'autres. De même pour les pays développés, la variation de l'équité est soit inférieure à la moyenne soit supérieure à elle. Somme toute, les experts préconisent quelques mesures destinées aux pays au PIB moyen ou faible telles que la réduction de la pauvreté et des problèmes sanitaires ainsi que l'interdiction du travail des enfants, l'amélioration de la qualité des bâtiments

scolaires, la formation des enseignants, le renouvellement du matériel didactique et la réduction du nombre d'élèves par enseignant et recommandent *in fine* que l'aide au développement de l'éducation devrait être singulièrement accrue et mieux ciblée.

## Le numérique comme outil d'enseignement mais aussi de socialisation

Le rapport traite de l'importance du numérique comme outil d'enseignement et de socialisation dans le chapitre troisième. Bien qu'il ait des limites sur l'acquisition du savoir chez les apprenants, le numérique n'est pas encore généralisé dans tous les établissements éducatifs du monde soit par manque d'infrastructure ou de formation des enseignants. Les experts incitent les responsables du secteur éducatif à généraliser l'outil numérique en créant un cadre juridique pour tous les utilisateurs, en repensant les pédagogies et numérisant les supports didactiques, et en dotant chaque famille d'au moins un smart appareil connecté gratuitement. La formation des enseignants à l'usage du numérique en éducation est également à investir pour ce faire, des formations gratuites synchrones et asynchrones avec à la clé le suivi.

Pour motiver les enseignants à bénéficier de telles formations, les experts proposent de les doter de smart appareils connectés et de les convier à des formations peu ou pas onéreuses via des plateformes dédiées à cela et qui leur permettraient d'interagir et de partager leurs expériences. Le numérique n'est pas réservé uniquement à la formation mais aussi à la socialisation, d'où l'intérêt de mettre à profit les réseaux sociaux dans les établissements scolaires. Un tel usage favoriserait le travail collectif dans les rangs des apprenants et cultiverait l'intelligence collective par la même occasion. L'interaction avec les parents d'élèves gagnerait également en qualité de communication avec les réseaux sociaux. C'est justement dans cet ordre d'idées que le groupe d'experts d'EvalUE chargé de ce rapport a élaboré un projet de charte destinée à l'Unesco sur la protection des droits des utilisateurs d'internet, de sites internet et de réseaux sociaux. Celle-ci comptabilise 10 clauses en complément du règlement général sur protections des données (RGPD) qui portent sur la circulation des

données, leur propriété, leur utilisation, la confidentialité exigée, la transparence quant à l'usage des cookies, la rémunération des propriétaires initiaux ou à défaut le versement aux fonds nationaux ou inter- nationaux d'intérêt public, la protection des enfants, enfin la garantie contre les cyberattaques et les contenus choquant et/ou pornographique.

## Pour une e-gouvernance accompagnée de l'évaluation de la qualité

Dans le chapitre quatrième, il est question des besoins en matière de nouvelles formes de gouvernance et d'évaluation de la qualité.

Si la pandémie nous a appris que l'école hors des murs était une alternative et qu'elle nécessite tout simplement une bonne infrastructure pour le bon fonctionnement (smart appareil avec accès gratuit à internet, formations des enseignants, utilisation des réseaux sociaux, support des médias, etc.), il n'en demeure pas moins que le changement devrait concerner également les modes de gouvernance, en les repensant et en incluant l'outil numérique.

La gouvernance s'est dotée à travers l'Histoire de prérogatives en fonction du contexte économique et de la conscience des peuples. « Gouverner » dénotait ainsi « diriger » puis « diriger et prévoir », ensuite « diriger et prévoir à distance », enfin « prendre les bonnes décisions au moment opportun/ faire face à l'inattendu ».

Comme les autres organisations, le secteur éducatif est un réseau complexe de structures interdépendantes les unes des autres tant au niveau national qu'international, notamment avec les traités et conventions signés dans le cadre des politiques publiques communes ou de partenariats. Ceci implique l'absence de « chef absolu » de ce secteur et que l'on parle plus de « modérateurs » ayant des mandats limités dans le temps « où les mécanismes de décisions collectives sont en permanence à construire au- tour de multiples projets, où l'essentiel concerne les dispositifs de régulation et les évaluations menées. » (p. 5).

Les prises de décision collectives ont apporté un changement de paradigme au niveau de la gouvernance des structures éduca-

tives dites « apprenantes ». L'on n'est plus dans le sens de dirigeant/dirigés mais plutôt dans un mouvement bilatéral horizontal où les changements qui affectent les structures éducatives impactent ipso facto celles gouvernantes dans le cadre d'un « écosystème partenarial ». A ce type de gouvernance, les experts d'EvalUE proposent d'adopter le *leadership partagé* qui semble plus adéquat au partage négocié des responsabilités quoi qu'il pourrait coexister avec les autres types de *leadership charismatique, top down* ou *transformationnel*.

Miser sur le long terme en matière de gouvernance suppose une politique de régionalisation, la concertation de l'administration avec les autres partenaires éducatifs (enseignants, élèves, parents, ONG) et la formation des chefs d'établissement aux taches pédagogiques en sus des tâches administratives pour pouvoir assurer une évaluation professionnelle de leurs collègues enseignants.

A l'image des autres secteurs, celui de l'éducation investit de plus en plus le numérique non seulement dans la gestion des organisations éducatives mais aussi dans leur gouvernance, au niveau des « conseils d'administration ». Malheureusement, la transition numérique accuse du retard en comparaison avec les autres secteurs vu le manque d'infrastructure et de formations des concernés. L'usage du numérique, affirment les experts, ne peut-être probant que s'il est accompagné d'une refonte des formes scolaires classiques réputées pour leur mode de travail solitaire. Les partenaires éducatifs devraient être accompagnés pour mieux se servir du flux d'informations et de méthodologies qu'offre l'outil numérique, « l'ancrage numérique est donc un accélérateur du changement, une stratégie pour stimuler l'innovation et le changer, et finalement pour créer de l'« intelligence collaborative» » (p. 27).

Les signataires du rapport d'expertise exposent trois postures possibles en termes d'intelligence collaborative dans la gouvernance éducative :

- La posture du co- : comme collaborer, coopérer, coconstruire ... avec les autres partenaires comme les parents.
- La posture de reconnaissance de l'autre : rendre visible le travail de l'autre et mettre en avant ses efforts.
- La posture de l'accompagnement : partager ses ressources et ses expériences.

L'évaluation des systèmes éducatifs participe de l'amélioration de la qualité de gouvernance. Les travaux (Hugonnier et Serrano, 2016) sont une référence dans ce sens qui ont fourni aux experts une nouvelle unité de mesure : l'indicateur synthétique de qualité (ISQ) des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. Il en ressort de leur étude deux conclusions : « l'équité d'abord et l'efficacité ensuite » et « ce qui est valable pour un pays ne l'est pas forcément pour un autre, même appartenant à son groupe ». (p. 30)

## Le développement des capacités

Le chapitre terminal du rapport traite du développement des capacités tout au long de la vie, axe stratégique du Conseil des ministres de l'éducation des 27 Etats Membres de l'Union Européenne. Les experts rappellent certaines leçons tirées de l'Histoire : les crises apparentes cachent toujours d'autres latentes et que pour mieux faire face à l'inattendu, les responsables et experts sont appelés à se doter de « jugement réfléchissant » plutôt que celui « déterminant »[2] et d'adopter « une posture de veille et d'éveil » (p. 31).

Les experts recensent les résultats anticipatoires d'études internationales (p. 32)[3] qui prévoient par exemple que 60% de métiers qui seront exercées en 2030 n'existent pas encore ce qui les incite à s'interroger sur l'efficacité ou non des différentes tentatives menées jusque-là pour réformer l'éducation dans un monde en perpétuelles mutations. La réponse plausible dans ce cas serait de vivre avec l'incertitude, mais « cela suppose des actions adaptatives, cycliques, itératives et simples » (p. 32) autrement dit, envisager plusieurs options de réformes et à chaque fois sélectionner la plus convenable à la situation ou encore prévoir une réforme en l'inscrivant dans un cycle d'avant et après coup. Cela ne sera possible qu'avec le développement de compétences transversales tout au long de la vie.

2. Concepts de Kant expliqués par les experts à la page 31 : « une décision fondée sur la mesure et la norme définie à priori du réel est un jugement déterminant, contrairement à un jugement réfléchissant qui s'insère dans la praxis, c'est-à-dire l'expérience hic et nunc, en tant qu'agir conscient ».

3. Prédiction du cabinet américain Wagepoin.

Le rapport explique que les dites compétences consistent en un « savoir-agir-réfléchir s'exerçant sur des situations et des contextes non seulement différenciés mais en évolution constante » (p. 32) en mobilisant les opportunités d'apprendre, présentes dans l'environnement de tout un chacun qu'il soit éducatif ou professionnel. Avancer pour ne pas perdre l'équilibre disait Einstein, avoir l'ascendant sur l'inattendu est toujours mieux que le subir, d'où les notions de (Billet, 2001) sur le *Learning in workplace*, ou encore la théorie des opportunités *(affordances theory)*. Les experts préconisent 05 conditions nécessaires au processus du développement des capacités tout au long de la vie : identifier les opportunités, en percevoir leur valeur, en juger de leur accessibilité, les mobiliser et y porter un regard réflexif pour recourir en cas de besoin aux spécialistes de la compétence dévolue. Imaginer de nouveaux scénarios pour l'éducation à l'avenir implique le choix de l'hybridation des parcours d'apprentissage et de formation.

L'éthique de partenariat est à faire valoir également dans tout travail de collaboration. Pour développer une compétence transversale, l'on identifie « avec » les autres acteurs les paramètres, les modalités et les actions à entreprendre. Les experts précisent que ce processus s'étale sur 08 paliers et recommandent d'apprendre aux jeunes enfants de travailler solidairement en désamorçant l'esprit de compétition. Le rapport rebondit sur l'idée de « capacité distinctive » de (Dewey, 2011) qui consiste à servir la collectivité contemporaine et celle à venir en l'enrichissant avec les qualités de chaque individu. Dewey explique que pour que chacun contribue au bien de tous, il faut installer l'esprit d'égalité des droits, connaitre ensuite les besoins immédiats de l'environnement où l'on évolue, s'associer aux autres pour toute expérience de terrain, et veiller à assurer un certain dynamisme dans le travail collectif pour ne pas rester figé. Une structure éducative apprenante est formée généralement d'individualités distinctives au service de la collectivité. Il s'agit maintenant de penser l'organisation éducative apprenante composée à son tour de structures apprenantes. L'interaction entre elles favorise l'intelligence collective seule capable de contrecarrer les problèmes pernicieux du secteur éducatif.

Le développement de ses capacités passe également à travers la rencontre de la diversité. Être conscient qu'un peuple, qu'une ci-

vilisation ne peuvent jamais s'en sortir seuls et qu'il faille travailler de concert pour trouver les solutions idoines aux problèmes interminables et variés auquel est confrontée l'humanité au quotidien. Le conflit quoi que perturbateur peut être à l'origine de la réflexion à une structure cognitive. Le désaccord peut être productif et semble même propice à l'apprentissage et à la recherche d'une nouvelle structure compatible à même de mettre cote à cote les discours discordants et de créer une socialisation citoyenne. Rencontrer l'autre, accepter sa vision du monde différente de la sienne n'est pas suffisant pour vivre dans une société inclusive ou dans une école inclusive pour le cas des élèves. L'important c'est le réflexif sur ce qui pourrait fonder ou modifier mon propre point de vue, « le conflit est naturel, inhérent à la vie et source d'apprentissage. Il ne doit donc ni être évité ni supprimé, mais géré efficacement pour être dépassé » (Beuf, 2022, p. 37).

Le développement des capacités au sein du secteur éducatif implique donc l'élaboration d'un système éducatif résilient qui s'adapte aux imprévus et se transforme en cas de besoin pour être en mesure de faire face aux problèmes pernicieux. Les réformes entreprises jusque-là ont toutes démontré leurs limites, l'éducation n'a pas besoin de prescriptions mais plutôt de récits mobilisateurs surtout en période de turbulence ou de profondes mutations, affirment les experts. Un maillage collaboratif pourrait englober 03 types de récits mobilisateurs de différents ordres : local, national et international.

Les experts donnent deux exemples de récits mobilisateurs l'un pour l'Europe, l'autre pour l'Afrique.

Le récit pour l'Europe ambitionnerait la création d'un espace pour l'éducation d'ici 2025 qui assurerait la double transition écologique et numérique, la parité et aussi l'inclusion. L'engagement autour de concepts-clés mobilisateurs de « science ouverte », d' « innovation ouverte », et d'« ouverture au monde » (UE, 2021, p. 2) chers au programme Erasmus + et Horizon- Europe pourrait servir de modèles aux récits mobilisateurs à venir.

Le second récit mobilisateur concerne le continent africain. L'unité continentale africaine est une condition *sine qua non* pour le développement de cette région du monde en sus d'autres modalités comme la connaissance de l'Histoire Générale de l'Afrique par tous les Africains, l'attachement au patrimoine historique et culturel et à toutes les valeurs partagées afin de créer un socle

commun de connaissances et de compétences qui permettrait aux jeunes africains d'avoir les mêmes défis à relever à long terme. Et subsidiairement, à partir de ce récit mobilisateur continental, en élaborer d'autres nationaux en fonction des spécificités de chaque nation.

La vision réductionniste dans le système éducatif y voit tout simplement un système scolaire, et instaure par là une sorte de cloisons entre les différents intervenants du secteur où chacun n'est responsable que de l'aspect qui le concerne au premier chef. Pour corriger cette vison obtuse, les experts demandent à ce que « l'établissement scolaire soit organisé comme un lieu de vie offrant de nombreuses opportunités pour apprendre, à travers la gestion de l'espace et du temps, ainsi qu'à l'organisation d'activités qui développent le corps, l'esprit, la socialisation ». (p. 32)

Plus que l'espace-temps, les acteurs de l'éducation doivent être associés à tous les changements que connait leur secteur, le sentiment d'être exclus des concertations, de devoir composer avec les prescriptions imposées d'en haut a démontré que le changement sans les acteurs ou contre lesdits acteurs ou même pour eux, ne peut donner de fruits sauf s'il est fait avec eux. De même pour les organismes qui effectuent de expertises relatives au secteur éducatif, le rapport indique que l'on ne peut évacuer aucune instance mais plutôt instaurer une véritable éthique de partenariat.

Le maillage collaboratif entre les différents partenaires du secteur, les organismes comme PISA, Unesco, OCDE, TALIS, OIF et bien d'autres, ne peut aboutir qu'en développant la notion de « reliances » chère à Edgar Morin (2004). Considérer le système éducatif comme un ensemble de strates en apparence superposées les unes sur les autres mais en vérité, agissant l'une sur l'autre. Pour ce faire, les experts d'EvalUE pensent qu'il faut restreindre les relations dites duales entre le détenteur de l'information et l'exécutant et multiplier au contraire les relations triangulaires entre partenaires éducatifs différents pour sortir du travail solitaire et en bâtir un qui soit solidaire. Adopter également des postures de respect et de valorisation du travail de chaque partenaire car le même acteur peut occuper à chaque fois une position différente dans la relation triangulaire. Il peut être élève, devenir parent, professeur, chef d'établissement et inspecteur, ainsi de suite pour chaque partenaire.

Construire un récit mobilisateur collectif se base également sur les relations triangulaires (citoyen, responsable éducatif, responsable politique, ministre, etc.) toujours à long terme comme c'est les cas pour toute relation triangulaire.

## Conclusion

En définitive, les nouveaux défis de l'éducation sont nombreux, changeants et perpétuels. Pour les relever, il serait judicieux de prendre conscience de l'impossibilité de faire face en agissant seul, pour le compte d'un organisme particulier ou pour celui d'un corps de métier. Seul le maillage collaboratif entre les structures éducatives apprenantes peut être une piste de réforme. Les récits mobilisateurs sont à construire à tous les niveaux. Les changements sont à penser localement pour aider à résoudre les problèmes du secteur au niveau global. Le travail de réforme se fait sur le long terme et avec tous les acteurs du secteur éducatif.

## Les annexes

Cette partie du rapport comporte deux articles :

- Le premier (Lahmami, 2022) portant le titre de « L'éducation par le numérique, un défi de la décennie 2020-2030 au Maroc »[4] traite de l'éducation par le numérique qui est une volonté nationale pour la majorité des pays en développement.
- Le second (Beuf, 2022), intitulé « Sciences citoyennes pour demain : composition pour un récit mobilisateur »[5] où l'auteur s'interroge sur les soubassements scientifiques des récits mobilisateurs qui ont longtemps prévalu avant la pandémie de la Covid-19 et ceux d'après dans le but de préconiser l'approche scientifique qu'il juge capable de véhiculer de nouveaux récits mobilisateurs pour la sauvegarde de l'environnement.

4. Hind Lahmami, professeure d'université à Université Moulay Ismail et experte en éducation àEvalUE.

5. Armand Beuf, membre de l'Association des Experts et Évaluateurs de l'UE (EvalUE), coordonnateur des travaux du groupe d'experts EvalUE dans le cadre de la Coalition Globale pour l'Éducation créée par l'Unesco.

## Références bibliographiques


Beuf, A. (2022). *Sciences citoyennes pour demain : composition pour un récit mobilisateur*. EvalUE.

Billet, S. (2001). *Learning in the Workplace : Strategies for Effective Practice*. Griffith university.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et education* [1916] et *Expérience et education* [1938]. Armand Colin.

Hugonnier, B. et Serrano, G. (2016). *Réconcilier la République et son école.* Cerf.

Lahmami, H. (2022). *L'éducation par le numérique, un défi de la décennie 2020-2030 au Maroc.* EvalUE.

Morin, E. (2004). *La méthode, VI : Éthique*. Le Seuil.

ONU (2019). *Respecter les engagements. Les pays sont-ils en bonne voie d'atteindre l'ODD 4?* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Institut d'Estatistique de l'UNESCO et Rapport Mondial suivi sur l'Éducation. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/meeting-commitments-are-countries-on-track-achieve-sdg4-fr.pdf

Règlement UE 2021/695 portant le Programme-cadre de Recherche et d'Éducation Horizon Europe in JO UE L 170 du 12 mai 2021.

3

# Sostenibilità della formazione all'insegnamento nella scuola Primaria e Secondaria, sostenibilità del ruolo delle università

VINCENZO A. PICCIONE
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre

## Introduzione

Riflettere sulla qualità dell'insegnamento nelle nostre scuole primarie e nelle nostre scuole secondarie impone inevitabilmente di riflettere sulla qualità della formazione accademica di insegnanti e professori, sulla loro percezione delle ragioni e degli obiettivi dell'educazione, sulla loro idea di una sostenibilità educativa che sia progetto culturale, multiculturale, capace di costante innovazione e di flessibilità, affidabilità, credibilità. Eppure, il contesto culturale profondamente mutato degli ultimi due decenni non ha visto né sentito voci pedagogiche, educative, didattiche chiare e innovative. Eppure, ancora, il contesto educativo e formativo del presente non ha visto né si è impegnato a leggere, osservare, analizzare, commentare, in termini interdisciplinari e dunque reticolari, interconnessi processi e fenomeni culturali, socioculturali, linguistici, che hanno prodotto un impatto profondo sugli stili di vita di nuove generazioni di bambini e adolescenti. Eppure, infine, le voci della ricerca pedagogica e educativa non sono state marcatamente incisive, intense, profonde, vivaci nel leggere e discutere nei dettagli, oltre a quei fenomeni, le caratteristiche e le qualità dell'impatto che cambiamenti rapidi, sistemici hanno prodotto su stili di apprendimen-

to, cognitivi, comunicativi, espressivi, linguistici, lessicali, sociali, individuali, emotivi, affettivi, delle generazioni più giovani. Anzi: non solo non abbiamo notato alcun fermento rinnovatore e tanto meno innovatore; non abbiamo notato nemmeno la presenza di perplessità causate dall'impoverimento delle azioni educative e formative pensate nelle istituzioni e scelte per le nostre classi, non abbiamo notato nemmeno perplessità per l'impoverimento delle azioni didattiche nelle classi, non abbiamo notato grande impegno culturale di fronte alla necessità di affrontare negli ultimi due decenni e, in particolare, sostanzialmente, dal 2020 a tutto il 2022, realtà e fatti che hanno reso e rendono debolissimi tutti gli abitanti del pianeta, tutti gli stili sociali e educativi del presente, tutte le opzioni di vivibilità e sostenibilità. Mille perplessità vanno manifestate, dunque, per il silenzio che nel nostro continente ammanta il rapporto direttamente proporzionale esistente fra qualità dell'istruzione e dell'educazione scolastica, qualità degli studi seguiti lungo percorsi accademici, qualità dell'atmosfera sociale, culturale e civile.

## Assenze, distanze, silenzi nelle scuole Primarie e Secondarie

Per proporre un primo approfondimento, le nostre perplessità crescono perché non vediamo insegnanti delle scuole primarie e professori delle scuole secondarie particolarmente impegnati nel rispondere a una domanda essenziale: come è possibile insegnare, progettare didattica, definire obiettivi educativi, far crescere, far maturare pensiero critico, partecipazione, motivazione, autonomie di nuove generazioni di adolescenti, bambini e bambine, se non li conosciamo, se ci parliamo e li ascoltiamo poco, se spieghiamo, commentiamo, approfondiamo, descriviamo pochissimo le ragioni per le quali una civiltà è viva, attenta, impegnata a prendersi cura di uomini e donne? Non vediamo insegnanti delle scuole primarie e professori delle scuole secondarie particolarmente impegnati nel restituire centralità alla persona che apprende nel suo contesto storico, sociale, culturale, comunicativo, espressivo.

Con un punto di vista contiguo e particolarmente incisivo, in grado di far emergere in modo ancora più decisivo queste prime

osservazioni, ne parla già da qualche tempo Martha Nussbaum: «Ci troviamo nel bel mezzo di una crisi di proporzioni inedite e di portata globale. [...] Mi riferisco invece a una crisi che passa inosservata, che lavora in silenzio, come un cancro; una crisi destinata a essere, in prospettiva, ben più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi mondiale dell'istruzione» (Nussbaum 2011, 21-22); per Martha Nussbaum, i Paesi del pianeta, impegnati a coltivare la sola idea del profitto, da una parte, in generale, trascurano e accantonano saperi indispensabili per mantenere viva la democrazia, preferiscono adottare strategie che faranno crescere generazioni di individui obbedienti e docili anziché individui portatori di un senso di cittadinanza attivo, di uno stile riflessivo, di un pensiero critico. In altre parole, più chiare: pensare che l'istruzione sia ciò che conti, che i saperi e le competenze siano gli obiettivi dell'educazione e della formazione è un'idea, povera, maldestra, che sarà responsabile della crescita di tecnici esperti, che sapranno e sapranno fare, ma resteranno, per l'intero corso della loro esistenza, periferici geografici, culturali, sociali, economici; si tratta di un'idea che commette il grandissimo errore di dimenticare che educare uomini e donne non implica la pura acquisizione di indispensabili saperi e competenze e dunque non si accontenta dell'istruzione, ma impone, quanto meno, la promozione di un'abitudine a riflettere, pensare, interagire, scambiare, condividere.

Alle legittime preoccupazioni di Martha Nussbaum dobbiamo aggiungere qualcosa che è segnatamente specifico per il nostro continente; si tratta di qualcosa che ha strettamente a che fare con i punti di vista pedagogico, educativo, formativo. In sostanza, preoccupa la miopia nella lettura dei fallimenti educativi degli ultimi due decenni; preoccupano il mutismo del pensiero pedagogico, il silenzio del pensiero educativo, la sordità del pensiero progettuale per un'idea di sostenibilità culturale e sociale, il rumore delle voci del pregiudizio, la cecità del fondamentalismo culturale. Preoccupa, in concreto, il riemergere dell'idea di confine geografico, culturale e sociale, del punto di vista unico che ha la presunzione di leggere e gestire la realtà, di proporre l'obiettivo delle conversioni dell'altro da sé incivile e dell'omogeneizzazione culturale. In breve, preoccupano il riemergere di una mente monoculturale, il diffondersi di fondamentalismi monoculturali (Anolli, 2006; Giroux, 2011; Castells, 2014; Byung-Chul,

2017; Morin, 2018). Preoccupa l'attenzione limitata al valore del ruolo della scuola come attrice primaria di cambiamento democratico e progettualità socioculturale, sostanzialmente in ritardo nel considerare la necessità di obiettivi interculturali. Sempre secondo Martha Nussbaum, se vogliamo ancora che esistano delle democrazie, i sistemi dell'istruzione e dell'educazione dovrebbero promuovere l'acquisizione di capacità importanti, quanto meno « la capacità di ragionare sui problemi politici [...] La capacità di riconoscere nei concittadini persone con pari diritti, per quanto possano essere diversi per razza, religione, genere e orientamento sessuale» (Nussbaum 2011, pp. 42-23).

La Nussbaum riflette senz'altro sulle sfide dell'educazione e sulle sfide per una sostenibilità sociale e culturale, sulla sfida per le civiltà che il presente pone. Manca una protagonista indispensabile, però, alle sue osservazioni; lo abbiamo rilevato poco fa, manca l'abitudine a pensare. In concreto, Martha Nussbaum sostiene che il pensiero critico e il ragionamento siano indispensabili, ma ritiene che esistano temi, ragioni e occasioni specifiche perché essi entrino in azione. Per il punto di vista del pedagogista e dell'educatore, l'abitudine a pensare fa invece parte di uno stile personale, di un approccio all'esistenza, di un atteggiamento impegnato con costanza, continuità, coerenza. In altre parole: l'abitudine a pensare fa parte dell'essere nella vita propria e dell'essere nel mondo, del partecipare alla vita propria e nel mondo, è stile dell'esser-ci che legge, osserva, analizza, riflette, commenta, approfondisce, interpreta l'insieme di ogni realtà e coglie i dettagli di ogni realtà, l'insieme dei contenuti di ogni presente, l'insieme delle relazioni con l'altro da sé e con il mondo. L'abitudine a pensare permette di restituire il senso dell'umano agli uomini e alle donne, è complementare all'idea di «capitale sociale» del quale Chafi Bakari (2022, pp. 1-2) parla quando, definendola *soul of community*, sottolinea la necessità, nel presente, di restituire intensità alla percezione della collettività come mondo all'interno del quale interagire, cooperare, partecipare con responsabilità, reciprocità, affidabilità. L'abitudine a pensare porta con sé un'intenzionalità vissuta, una motivazione sentita, il senso genuino e volontario di una progettualità ragionata; è un obiettivo educativo contiguo all'idea di una «critical pedagogy [...] couched in literacies and, in a non-academic sense, [...] couched in Paulo Freire's notion of 'reading the world»

(Steinberg, 2021, p. 124). Di fatto, in sintesi, fra le pieghe dei silenzi delle voci pedagogiche, educative, didattiche, formative, si sono insinuati errori imbarazzanti: l'allontanamento da un'idea ragionata di educabilità e sostenibilità, nella illusione che il buon senso o la banalizzazione o la psicologizzazione possano sostituirsi a un approccio pedagogico e all'educazione del sé sociale e individuale; la caparbietà mostrata nel ritenere ancora la pura trasmissione dei saperi una strategia possibile, con l'idea che bambini e adolescenti siano incapaci di apprendere autonomamente e, per di più, non apprendano attraverso esplorazione, concentrazione, sperimentazione, processi di riflessione, elaborazione, ragionamento, selezione, deduzione, attribuzione di senso e significato, memorizzazione, simbolizzazione, astrazione, percezione del mondo, non sappiano cosa siano dialogo interiore e introspezione; la medicalizzazione e la generalizzazione della didattica e della valutazione scolastica, nella illusione che le complessità dei comportamenti, delle azioni, dei pensieri possa essere semplificata e risolta da soluzioni meccaniche o sommative; l'artificializzazione dei rapporti con la cultura, con il sapere, con le idee, con gli ideali, nella illusione che la riduzione della complessità al sommario, al concreto e al pratico sia portatrice di pragmatismo, verità, giustizia; l'inaridimento dei rapporti con il sé profondo nella illusione che la presenza e la visibilità sul web diano effettivamente senso a un sé sociale e individuale; l'azzeramento del senso e del valore della memoria e della progettualità individuale e collettiva, nella illusione che l'idea di apparire, sembrare, mostrarsi solo in un «qui» e in un «ora» possa prevalere a lungo non tanto sull'idea di sapere, saper essere, saper fare, quanto sul prendersi cura di un pensiero, di una riflessione, di un progetto di vita individuale e sociale; la nemicalizzazione, nella illusione che la possibilità di giudicare l'altro dia valore a una posizione, a un'idea del mondo, a un sé sociale e individuale.

Marco Braghero aggiunge dettagli importanti a queste rilevazioni:

> The kaleidoscope of adolescents shows very ambivalent and ambiguous images and representations: teens who love «hit and run», instant gratification and then move on to something else, convinced they can have everything and do anything, totally disconnected

> from the consequences of their actions; but also, teens immersed in reflexive depth, consisting of experiences, who want to be present, to be the stars, often without knowing how. And between these two images there appears to be a gap that can never be bridged the impossibility to connect the principle of pleasure with the principle of reality. Furthermore, the digital revolution has convinced the youngest generations that everything must be easy and immediate. Sometimes with a poor awareness that there is a difference between just and unjust, sometimes they do not know how to deal with a moral problem. They are not immoral, rather morally illiterate and affection illiterate. (Braghero, 2019, p. 2)

Anche noi possiamo aggiungere alcuni dettagli importanti e soprattutto concreti, esemplari, rappresentativi, che sono il segnale, pur riferendosi a realtà specifiche, di significati, origini e ragioni trasversali, comuni: nelle nostre città, il numero delle sugar babies cresce mentre la loro età si abbassa, continuiamo a far finta di non vedere la presenza di ragazze e minorenni vittime di traffico di esseri umani o l'emergenza della violenza contro le donne, la fascia d'età che si sta imponendo come particolarmente interessata da dipendenza da sostanze psicotrope e alcool è quella tipicamente adolescenziale. Quanto meno, va sottolineato, la cura di sé e la cura dei rapporti con l'altro da sé come obiettivi educativi non sono fra quelli che siamo riusciti a raggiungere, negli ultimi anni. Gli aspetti rilevati da Braghero e le integrazioni appena proposte parlano di importanti distrazioni individuali e collettive, non fanno essere orgogliosi del nostro senso dell'umano, delle nostre democrazie, della nostra civiltà, rivelano una drastica riduzione della credibilità e della affidabilità educativa adulta.

## Abitare i luoghi dell'educazione, abitare il multiculturale

Sintetizzare aspetti tematici cruciali dello sfondo e degli obiettivi di questo articolo non è semplice, soprattutto perché i nodi argomentativi, comparativi e le trame da sciogliere sono intersezioni complesse, interconnessioni multiple, che richiederebbero

discussioni articolate profondamente e analiticamente. Per le pagine che seguono abbiamo scelto un nodo argomentativo attorno al quale il discorso potrà scorrere in modo fluido; le sue trame vanno lette secondo una sequenza logica, come in un ordito. Perché la sostenibilità caratterizzi la qualità del futuro individuale e della vita sociale delle nuove generazioni, è necessario che nelle università si preparino generazioni di insegnanti che sappiano che un'attrice protagonista di cambiamento come la scuola deve tornare ad avere il ruolo educativo che le è stato assegnato e che insegnanti / professori / educatori devono restituire alla pedagogia e alla didattica l'intensità delle loro voci interdipendenti e interdisciplinari. Obiettivo educativo primario di una scuola primaria e secondaria attrice protagonista e di insegnanti / professori / educatori è la valorizzazione di un pensiero narrativo che spieghi, leghi, commenti, interpreti, approfondisca contenuti, significati, idee, fenomeni, eventi, fatti, utilizzando pensiero deduttivo, induttivo, analitico, sintetico, rappresentativo, simbolico, astratto, creativo, ecc. Così facendo, l'adulto che educa supererà l'idea della trasmissione dei saperi che forma tecnici competenti per accedere a un'idea secondo la quale il sapere serve solo se utilizzato per riflettere criticamente. Il pensiero narrativo è attore protagonista di un approccio dialogico e di una mente multiculturale perché abita l'uomo, il suo presente, le sue interazioni sociali, le sue riflessioni, le sue idee, i suoi ideali. Pensiero narrativo e mente multiculturale hanno un rapporto dinamico intensissimo, costante, interattivo, sistemico.

Ora, per cominciare ad approfondire, è indispensabile riflettere subito sulle ragioni per le quali esistono ostacoli e freni di diverso tipo alla piena realizzazione di una società multiculturale, di un approccio dialogico adottato in modo diffuso, di una formazione multiculturale di insegnanti e professori delle scuole e delle università del Paese. Innanzitutto: è proprio un'idea del multiculturale non letta, non vista, non detta, non declinata, che ne riduce la percezione del significato. Studiando con attenzione gli approcci pedagogici adottati nel presente, le azioni educative selezionate e gli obiettivi didattici preferiti nelle scuole e nelle università di aree geografiche occidentali fanno rilevare assenze diverse. Per cominciare, l'idea che una cultura sia una cornice oggettiva (Anolli, 2006) che contiene le voci e le scelte di un Paese impedisce di leggere l'ambiente invisibile in cui siamo total-

mente immersi e che dà forma e sostanza alla nostra esistenza, alle nostre idee, ai nostri pensieri, li condiziona, li informa, li fa respirare e crescere. È in quell'ambiente che viene strutturato e diventa riconoscibile il nostro lessico mentale, e soprattutto è in quell'ambiente che il ruolo del lessico mentale assolve alle sue funzioni chiarificatrici, referenziali, riflessive, propositive; è in quell'ambiente che il nostro personale lessico mentale ci consente di descrivere e manipolare ogni sapere formale, informale, non formale, e soprattutto è in quell'ambiente invisibile che la nostra mente diventa multiculturale perché impara a leggere, commentare e narrare sia un altro ambiente invisibile e immateriale e un uomo altro da sé, sia a leggere, commentare e narrare se stesso nel suo proprio ambiente invisibile e immateriale. È chiaro che l'eventualità di essere incapaci di leggere e commentare non determina solo l'impossibilità di far esistere e vivere una mente multiculturale, ma soprattutto di far esistere una cultura da narrare; in altre parole: essendo la cultura un ambiente invisibile e immateriale, è possibile che l'attenzione nei suoi confronti possa gradualmente sfumare nel tempo o che esistano momenti storici nel corso dei quali l'attenzione nei suoi confronti si affievolisca. In breve: non permettere a una mente multiculturale di esistere vuol dire perdere la possibilità che l'umano possa spiegarsi, raccontarsi ed emergere; vuol dire ripetere un errore che l'uomo ha già commesso in passato, quando ha ritenuto che una cultura fosse migliore di un'altra, che la sua voce narrasse significati più importanti di altri, quando ha pensato che una mente dovesse essere solo culturale e non multiculturale, che i punti di vista narrativi di storie e obiettivi collettivi altri, di idee e principi altri non fossero necessari né utili.

Con sintesi lucidissima, è Edgar Morin che sottolinea il rischio della genericità, della generalizzazione, del vuoto che non permette il multiculturale: «Senza la comprensione non c'è vera civiltà ma barbarie nelle relazioni umane» (Morin, 2015, p. 90). Con le sue parole, Morin ci permette una rapida, efficace sintesi dei temi ai quali prestare attenzione: nel presente, la tendenza alla riduzione di contenuti e significati, la bignamizzazione dei saperi, la banalizzazione della cultura altra e del suo portatore, la ridicolizzazione dell'opinione e della credenza altra, l'impoverimento degli stili comunicativi, linguistici e lessicali, la lettura riduttiva delle intensità emotive di ognuno, privano della com-

prensione fra popoli, nazioni, religioni; quel rischio è promotore di un imperialismo culturale che ha già invaso e può ancora pervadere le nostre città, le nostre relazioni, le relazioni fra genitori e figli, le menti. In breve: la narrazione profonda di una cultura usa un pensiero riflessivo che diventa narrativo quando spiega, commenta, approfondisce, interpreta; cioè: un pensiero riflessivo e un pensiero narrativo contribuiscono intensamente alla maturazione di un pensiero multiculturale.

E inoltre: la percezione di ciò che una cultura è, la percezione del suo significato sono intimamente connessi con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per accedere ai suoi contenuti, con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per comunicarne i contenuti, con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per mostrare le implicazioni prodotte dalla loro manipolazione. In sostanza, sempre restando a un livello generale nell'analisi del nostro tema centrale: la mente orale, la mente alfabetica (Loré, 2004), e, necessariamente, la mente multiculturale, la mente multimediale sono i contenuti che la pedagogia e la didattica non possono ignorare. La lettura di uno e di mille racconti, provenienti da una e mille aree geografiche e da una e mille voci umane del presente o del passato, ha senso perché –sempre a un livello generale– permette di costruire reti di significati e di riferimenti.

L'approccio statico di un'osservazione dall'esterno di saperi, significati, fenomeni non può che determinare un punto di vista condizionato da contenuti culturali e valoriali paradossali perché immobili e impermeabili, incapaci di una prospettiva comunicativa e interattiva, incapace di ridurre la percezione di estraneità di chi ha bisogno di maturare, crescere, comprendere, leggere, partecipare al suo tempo e viverlo, spiegarselo e narrarselo, spiegarlo e narrarlo. Le nuove generazioni hanno il diritto di non percepire la cultura e le culture come mosaici con tasselli che non si adattano, con frammenti che restano incollati a un territorio e a uno stile di vita e di pensiero, in altri termini hanno il diritto di non rischiare il relativismo né il fondamentalismo culturale. E hanno allo stesso tempo il diritto di sapere che le culture sono fuori e dentro menti e cervelli, che ogni mente e ogni cervello sono unici e devono essere protetti e valorizzati, che le connessioni fra menti e cervelli hanno un senso solo se interagiscono in nome di una logica riflessiva, di decostruzione e costruzione, co-definizione e codeterminazione, co-variazione e atten-

dibilità, in una parola di ereditabilità e apprendimento. La cultura narrabile e la narrazione devono essere dunque rappresentate come strumenti in grado di sollecitare:

- processi di mediazione individuale e sociale, in quanto significati e valori, idee e innovazioni hanno bisogno di essere elaborati e compresi da ognuno, hanno bisogno della costante riconsiderazione collettiva;
- processi di partecipazione e costruzione sociale, in quanto significati e valori, idee e innovazioni hanno bisogno di essere comunicati, praticati, vissuti dalle collettività, riconsiderati, modificati, aggiornati;
- processi di mediazione tematica individuali e sociali, ormai organizzati per livelli ipertestuali di diversa complessità;
- processi di mediazione simbolica individuali e sociali, in quanto connessi a significati e valori, idee e innovazioni che attraversano un costante aggiornamento lessicale, linguistico, rappresentativo.

## Conclusioni

La natura della cultura narrabile e della narrazione chiedono quindi, contestualmente, che un io contemporaneo proteiforme (Piccione, 2012, pp. 75-78) adotti una mente multiculturale, interculturale, iper-culturale in grado di essere alternativa alla mente abituata a un unico registro, a un unico modello di riferimento, a evitare la complessità; essa deve essere consapevole del fatto che parole e azioni non hanno né significato né valore se sono escluse da un contesto; in questa direzione, Gregory Bateson, lucidamente, da precursore, sottolinea: «Ciò vale non solo per la comunicazione verbale umana, ma per qualunque comunicazione, per tutti i processi mentali, per tutta la mente» (Bateson, 1984, p. 33). In secondo luogo, la mente multiculturale, interculturale, iper-culturale deve conservare i suoi tratti specifici, le sue caratteristiche fondamentali, essere, cioè, mente versatile, aperta e complessa, impegnata a vivere processi di formazione continua nel tempo, grazie ai quali supera con dignità la cultura della distanza e della separazione voluta da confini e frontiere, adotta la cultura dell'erranza, che è costituita da sfida,

desiderio, curiosità, promuove nell'individuo la consapevolezza dell'essere straniero e della presenza dell'altro straniero, sollecita la visione dei territori reali e virtuali come luoghi stimolanti, accoglie le culture narrabili e le narrazioni come voci individuali di io e collettività possibili. Questo aspetto viene sottolineato anche da Castells e Himanen:

> The recognition of cultural identity is a condition of human dignity and refers to multicultural pluralism of contemporary societies. It should be incorporated as a relevant capacity for development. From a cultural perspective on human development, dignity refers to the need to ensure and expand the possibilities of people in a constructive way in order for them to choose their preferred lifestyle, considering other ways of life. (Castells e Himanen, 2014, p. 254)

Ecco, allora, il significato che a livello generale la pedagogia e la didattica devono preferire e che le università, nel preparare generazioni di nuovi insegnanti di scuola primaria e professori delle scuole secondarie, devono porsi come obiettivi. Senza la presenza di adulti capaci di comunicare non solo i contenuti e i significati delle narrazioni individuali e delle grandi narrazioni, ma anche il valore della memoria e di un'etica della memoria, senza la presenza di adulti in grado di dare spessore alle relazioni e di proporre modelli di codificazione e decodificazione, la pedagogia e la didattica rischiano di rendere invisibili i loro ruoli. In altre parole, in questo presente, la narrazione multiculturale ha senso perché permette di costruire reti ipermediali di contenuti e significati, per incrementare le opportunità date al lessico mentale, al pensiero multimediale e alla riflessione su idee in rete; in breve, ha senso se diventa ipertesto multiculturale, se diventa attuale, se incontra il giovane lettore / ascoltatore del presente.

Dunque, alla pedagogia e alla didattica, alle università appartiene anche il compito di conoscere, approfondire, spiegare a futuri insegnanti di scuola primaria e professori delle scuole secondarie tutte le ragioni culturali generali per le quali un narrato esiste, ovvero per le quali un narratore, un ascoltatore, un lettore usano un lessico e un lessico mentale nel loro tempo e nel loro ambiente invisibile e immateriale, se la prossimità e la contiguità della relazione educativa efficace consentono di fare riferimento a parole chiave importanti, hanno uno stile verbale e non

verbale aperto, flessibile, disponibile, uno stile lessicale chiaro, trasparente, uno stile comunicativo che veicoli accoglienza, fiducia, disponibilità all'incontro sociale e mentale, alla sintonia. Alla cura nella relazione educativa alla multiculturalità, di fatto, sono necessari la concentrazione, lo spostamento di interesse da sé all'altro, il riconoscimento del valore dell'altro (Morin, 2015), l'ascolto che ha cura del significato comunicato, l'ascolto accompagnato dallo sguardo, dalla parola detta e dalla parola taciuta, l'ascolto che accoglie l'altro ed è impegnato nel comprenderne le parole dette e le parole taciute, il silenzio che lascia posto alla parola dell'altro: «Solo quando la postura della mente è aperta e riflessiva, l'ascolto diventa uno spazio aprente, che genera spazi di incontro» (Mortari, 2015, p. 188).

Senza la presenza di adulti capaci di comunicare non solo contenuti e significati delle narrazioni individuali e delle grandi narrazioni, ma anche il valore della memoria e di un'etica della memoria, la solitudine dell'adolescente e del bambino internauti non può fare altro che incrementare l'ampiezza delle distanze, l'incomprensione, l'incomunicabilità; senza la presenza di adulti in grado di dare spessore alle relazioni e di proporre modelli di codificazione e decodificazione, la solitudine dei minori internauti potrà scavalcare tutti i filtri messi paradossalmente a loro protezione su internet, potrà spingerli a aderire a vecchi e nuovi modelli di razzismo, impedire loro di vedere il relativismo profondo della mente monoculturale. Senza la presenza di adulti colti, i minori internauti possono difficilmente percepire la cultura come mediazione e fonte di mediazione, come partecipazione e fonte di partecipazione, come sistema caratterizzato da reticolarità, interattività, sostenibilità della propria e dell'altrui cittadinanza. Senza la presenza di adulti colti, i minori internauti possono difficilmente comprendere l'intensa reciprocità esistente fra mente e cultura, la progettualità umana possibile grazie a una mente multiculturale che vive la complessità della convivenza nel presente (Anolli, 2006); tanto meno possono dare loro significato e valore. Infine, dunque, alle università, alla pedagogia, alla didattica spetta il compito di spiegare come e quanto l'esperienza della narrazione della cultura e del multiculturale attraversi le vite della mente orale, della mente alfabetica, della mente multiculturale, interculturale, iper-culturale; di spiegare come e quanto, nel presente, sia necessario connotare e denotare

la vita della mente multimediale, usare un pensiero narrativo come pensiero sistemico che esplori i significati delle reti di informazioni, nozioni e saperi, che rielabori reti di contenuti e significati per consentirne l'elaborazione profonda.

## Riferimenti bibliografici


Anolli, L. (2006). *La mente multiculturale*. Laterza.

Bakari, C. (2022). *Social capital in community development: a corner stone in the right to participation and the Leave No One Behind*. Academia Letters, article 4760, https://doi.org/10.20935/AL4760.

Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria.* Adelphi.

Braghero, M. (2019). *Marked lives, dreamed lives: 21st century adolescents back to dialogue*. Springer Nature. https://www.academia.edu/.

Byung-Chul, H. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Nottetempo.

Castells, M. (2015). *Reti di indignazione e speranza*. EGEA.

Castells, M. e Himanen, P. (2014). *Reconceptualizing development in the global information age.* Oxford University Press.

Giroux, H.A. (2011) *On critical pedagogy*. Bloomsbury.

Loré, B. (2004). *Omero. L'educatore orale*. Monolite.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Cortina.

Morin, E. (2018). *Conoscenza, ignoranza, mistero*. Cortina.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Cortina.

Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.

Piccione, V. A. (2012). *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici.* Aemme.

Steinberg, S. R. (2021). Hopeful provocations for a dialogue with critical pedagogy. *Academicus Int. Scientific Journal*, 24. dx.medra.org/10.7336/academicus.2021.24.08.

4

# La integración digital en el sistema educativo al servicio de la multiculturalidad y el plurilingüismo

Rosabel Roig-Vila
Dpto. de Didáctica General y Didácticas Específicas,
Universidad de Alicante (España)

Beatriz Grau Barrera
IES Lloixa de Sant Joan d'Alacant (España)

## Introducción

En la sociedad actual, vinculada directamente a la tecnología digital o las tecnologías digitales (ambas, TD), es necesario afrontar cómo se produce la integración digital en el contexto educativo con el fin de abordarlo como reto social. En efecto, aspectos fundamentales de la misma sociedad como la multiculturalidad y el plurilingüismo exigen una necesaria adaptación de los medios con los que contamos actualmente con la finalidad de que podamos vertebrar las condiciones necesarias para evolucionar como sociedad.

En los últimos años se han realizado numerosas inversiones para que las tecnologías se integren en los centros educativos, pero la realidad es que, en la mayoría de ellos, pocos docentes las utilizan, y menos son todavía quienes crean entornos de aprendizaje innovadores y adecuados a las necesidades de las nuevas generaciones. Pese a que muchos de los docentes tienen experiencia, en el momento de integrar o utilizar las tecnologías en el aula se sienten como auténticos principiantes y, en muchos casos, los propios estudiantes tienen unos conocimientos digita-

les mayores que el propio docente, aunque no siempre los adecuados para aprender, sino que más bien están dirigidos al ocio.

Muchas de las políticas educativas, tanto internacionales como nacionales, se han dirigido a promover el uso de la TD mediante dotaciones de recursos y formación realizando grandes inversiones. Se continúa trabajando e invirtiendo, pero se han detectado frecuentes problemas en cuanto a la adecuada implementación y aprovechamiento de los recursos. Se puede afirmar que los distintos informes internacionales que han revisado el impacto y utilización pedagógica de las TD en las escuelas dibujan un panorama más gris de lo deseable, menos ilusionante de lo esperado.

Los roles de los miembros de una comunidad educativa han de cambiar y adaptarse a la sociedad de la información en la que nos encontramos, creando instituciones educativas más dinámicas, flexibles y capaces de ir adaptándose a las nuevas necesidades de la sociedad, así como al contexto donde se encuentren. En este capítulo se pretende describir y analizar el proceso seguido en el ámbito internacional para delimitar las iniciativas en este sentido; en concreto, las referidas al uso directo de las tecnologías digitales en la educación. Con ello, estaremos delimitando una parte de las políticas educativas con las que se quiere conformar el marco multicultural y el plurilingüe que caracteriza la sociedad actual.

## La Unesco: la digitalización en un marco global multicultural y plurilingüe

La Unesco es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación a nivel global. De hecho, se le confió la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4, cuya hoja de ruta para la consecución de este objetivo es el Marco de Acción de Educación 2030 (Unesco, 2016).

Cabe destacar las diversas iniciativas que organiza esta institución donde participan representantes del sector público y del mundo académico. Tienen como objetivo compartir políticas

efectivas y prácticas innovadoras respecto a cómo se deberían alinear las estrategias nacionales, institucionales y escolares para proporcionar un apoyo en todo el sistema educativo sobre el uso pedagógico efectivo de las TD por parte de la comunidad educativa, optimizando así los beneficios de las propias TD para la calidad del aprendizaje. Como ejemplo, cabe citar el proyecto conjunto de la Unesco y el Grupo Weidong titulado «Aprovechar las TIC para alcanzar las metas de educación 2030 (Unesco, 2020), que ayuda a los Estados miembros participantes a sacar partido del potencial de las TD para lograr el ODS 4 en el año 2030.

En líneas generales, cabe citar los principales aspectos en cuanto a las directrices que emanan de los debates promovidos en el seno de la Unesco en los últimos años (Bonaccio *et al.*, 2022; Halse y Kennedy, 2021).

Los planes maestros y las estrategias nacionales deben enmarcarse en el contexto de la búsqueda de mejores procesos y resultados de aprendizaje. Asimismo, la implementación de planes separados que se centren únicamente en la infraestructura tecnológica o solo en el contenido digital no es un enfoque eficaz.

Los dispositivos digitales y el contenido que cabe abordar son los prerrequisitos para el éxito de las TD en las iniciativas educativas. Los gobiernos deberían desarrollar modelos de negocio sostenibles para alinear la provisión de productos y servicios por parte del sector privado dentro del marco de política nacional. En este sentido, la economía de las políticas referidas a las TD en la educación realmente importa.

La evaluación puede desempeñar un papel crucial. Aunque algunos países han integrado habilidades digitales en su plan de estudios nacional como nuevos resultados de aprendizaje, lo que realmente importa es la capacidad del Gobierno para usar estratégicamente la evaluación.

El principal desafío hoy es cómo empoderar a los docentes. La tecnología solo puede apoyar la transformación de la educación al facultar a los docentes para que reconsideren lo que se enseña y cómo. La Unesco siempre ha respaldado el principio de que todo plan maestro debería asignar recursos presupuestarios suficientes para el desarrollo profesional de los docentes a fin de proporcionar sugerencias pedagógicas para transformar la metodología de la enseñanza con las TD.

La equidad debe ser un principio general. Todos los países cuyas experiencias fueron discutidas mostraron un fuerte énfasis en la equidad, ya sea desde la perspectiva de cómo se distribuyen los recursos o de cómo las escuelas se benefician de ellos.

En el seno de la Unesco se destaca y se valora el potencial del uso de las TD como medio para ampliar el acceso a una educación de calidad, promover el aprendizaje individualizado, fomentar la transformación en el aula y desarrollar nuevas alfabetizaciones de estudiantes y docentes. Se reconoce el papel clave de las TD en las políticas educativas como instrumentos estratégicos y se destaca la importancia de la implementación gradual y las pruebas piloto.

Por otro lado, cabe señalar el programa Twinning (Carignan *et al.*, 2022), un instrumento efectivo de cooperación entre las administraciones públicas de los diversos Estados miembro de la Unión Europea, así como de los países beneficiarios. Son programas de cooperación institucional financiados por la Comisión Europea y están financiados a cargo de los presupuestos de acción exterior de la Unión. Los primeros proyectos empezaron en mayo de 1998, con la entrada a Europa de los países del Este europeo, con el fin de que estuvieran mejor preparados para la ampliación de la Unión Europea.

Como aspecto destacable cabe citar la clasificación que establece Twinning sobre el impacto de las TD, la cual resulta útil para ver cómo estas podrían cambiar y transformar la educación. Esta clasificación incluye tres niveles de integración en términos de impacto de las TD en el plan de estudios (qué enseñar y cómo enseñar):

- Nivel 1. «Soporte»: la pedagogía permanece fundamentalmente sin cambios, mientras que las TD aumentan la eficiencia y la eficacia de las prácticas de enseñanza.
- Nivel 2. «Extender»: el currículo y la pedagogía son diferentes, pero estos cambios pueden tener lugar de manera realista sin las TD.
- Nivel 3. «Transformar»: currículo y pedagogía son diferentes, y estos cambios pueden tener lugar con las TD.

Se llega al consenso de que las TD deberían aprovecharse para transformar la enseñanza y el aprendizaje, así como ir más allá

de los enfoques impulsados por la eficiencia y la efectividad que se observan en muchos casos de integración de dichas TD.

Por otro lado, cabe destacar el Foro Internacional en TIC y Educación 2030, celebrado en Qingdao del 10 al 11 julio de 2017, del cual se elaboró la Declaración de Qingdao (Martínez y Tudela, 2021). En él se presentan las iniciativas de varios países que han estado experimentando con ideas para transformar entornos de aprendizaje con la integración de diversas innovaciones digitales. La tecnología de integración con la pedagogía adecuada es fundamental para diseñar futuros modelos de *e-school* que aborden adecuadamente la visión, los objetivos y las orientaciones de cada país hacia la futura escuela y educación. La transformación de los entornos de aprendizaje puede preparar mejor a la próxima generación para el trabajo, especialmente preparando a los estudiantes para tener mentes creativas y competencias de aprendizaje autodirigido. La priorización de la educación STEM en los países en desarrollo también destacó como una estrategia para nutrir a los profesionales digitales en la sociedad de la información.

Al extraer las implicaciones de las ideas y prácticas compartidas durante el Foro, se dan las siguientes recomendaciones para acelerar el logro del ODS 4 para el año 2030:

- En primer lugar, se recomienda revisar las políticas de TD en la educación redactadas antes de 2015 para realinear los planes con los objetivos del ODS 4. Es importante desarrollar las TD en las políticas educativas como parte integral de los planes del sector educativo nacional.
- En segundo lugar, se alienta a los estados miembros a que experimenten con ideas para diseñar y construir modelos de aprendizaje futuros que estén en consonancia con las condiciones locales. La recomendación es apoyar investigaciones que puedan guiar el diseño de futuros modelos escolares y evaluar el impacto de las innovaciones digitales.
- En tercer lugar, se recomienda construir un sistema adecuado para recopilar una gran cantidad de datos que puedan informar de la planificación de políticas. Los datos se convierten en un activo importante para las escuelas y la planificación de políticas educativas. El aprovechamiento de los flujos de datos, que son un subproducto común del uso de entornos de

aprendizaje digitales, puede mejorar la eficacia de las disposiciones de enseñanza y aprendizaje.
- En cuarto lugar, los enfoques sistémicos y holísticos son fundamentales para aprovechar las TD en la educación. Claramente, centrarse solo en la tecnología es poco probable que produzca los resultados deseados. Se recomienda encarecidamente adoptar un enfoque sistémico que incluya la capacitación de docentes, los recursos digitales, la infraestructura, la reforma curricular y el apoyo in situ para la transformación de las prácticas.
- En quinto lugar, siguiendo el compromiso asumido en la Declaración de Qingdao, se debe continuar el apoyo y la planificación para construir redes y plataformas internacionales para compartir ideas, recursos, lecciones aprendidas y mejores prácticas dentro de las regiones y entre ellas.

## La educación e integración digital en el ámbito europeo

En 1980, en la Unión Europea se creó Eurydice, la red europea de información sobre educación. Esta favorece la cooperación europea en materia de educación y sirve a los Estados miembros para el intercambio de información descriptiva sobre la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos y las políticas nacionales. Además, realiza estudios comparados sobre temas de interés común. España es miembro activo de esta red europea desde 1987 y, desde entonces, la Unidad Española se encuentra en el Ministerio de Educación.

En 2010 se crea la Red Española de Información sobre Educación (REDIE), partiendo de la experiencia europea de la Unidad Española y del proceso de traspaso de las competencias educativas a las comunidades autónomas, finalizado en 2000. La Unidad Española de Eurydice pasa a denominarse Eurydice España-REDIE, y sirve de cauce para atender los compromisos internacionales, europeos y nacionales de información sobre el sistema educativo español que le sean requeridos.

En la actualidad, la política europea, a través de la educación y la formación, pretende alcanzar una Europa inteligente, soste-

nible e inclusiva. Por este motivo, las políticas educativas de los Estados miembros tienen sus pilares en las distintas estrategias de la UE. En este nuevo marco, Eurydice continúa siendo un instrumento clave para la cooperación europea en materia educativa, y consolida su papel relevante en la generación de información comparada y rigurosa, en el apoyo a la toma de decisiones por parte de la Comisión Europea y los Estados miembros y en el seguimiento de los objetivos de dichas estrategias; fundamentalment, el Marco Estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020) y la Estrategia Europa 2020 (E2020).

La misión de la red Eurydice es proporcionar a los responsables de los sistemas y políticas educativas de Europa análisis e información a escala europea que les ayuden en su toma de decisiones. Se centra, principalmente, en la forma en que la educación en Europa está estructurada y organizada a todos los niveles y proporciona información sobre sistemas y políticas educativas en treinta y ocho países, elaborando estudios sobre cuestiones comunes a los sistemas educativos europeos. Consta de: cuarenta y dos unidades nacionales de treinta y ocho países que participan en el programa Erasmus+ (ventiocho Estados miembros, Albania, Bosnia y Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Serbia, Suiza y Turquía) y una unidad de coordinación con sede en la Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura de Bruselas.

Eurydice coopera estrechamente con varias organizaciones europeas e internacionales. Asimismo, produce informes conjuntos, tanto con Eurostat (Oficina Estadística de las Comunidades Europeas), como con el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), como resultado de la asociación cada vez más estrecha entre educación y formación referida a la profesionalización. También colabora estrechamente con la red NESLI y realiza actividades con la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y CRELL (Centro de Investigación sobre Aprendizaje Permanente). Asimismo, colabora con la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.

Por último, la Unidad de Coordinación de la EACEA (A7, Educación y Análisis de la Política de la Juventud) apoya a la Comisión en la labor que emprende con organizaciones internacio-

nales como el Consejo de Europa y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En el ámbito nacional, Eurydice España-REDIE está constituida por el punto de coordinación estatal, ubicado en el Proyecto Investigacion y Estudios (P4) de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa –antes Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)– del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y los contactos autonómicos dependientes de las distintas consejerías o departamentos de Educación. La evolución queda reflejada como sigue en la figura 4.1.

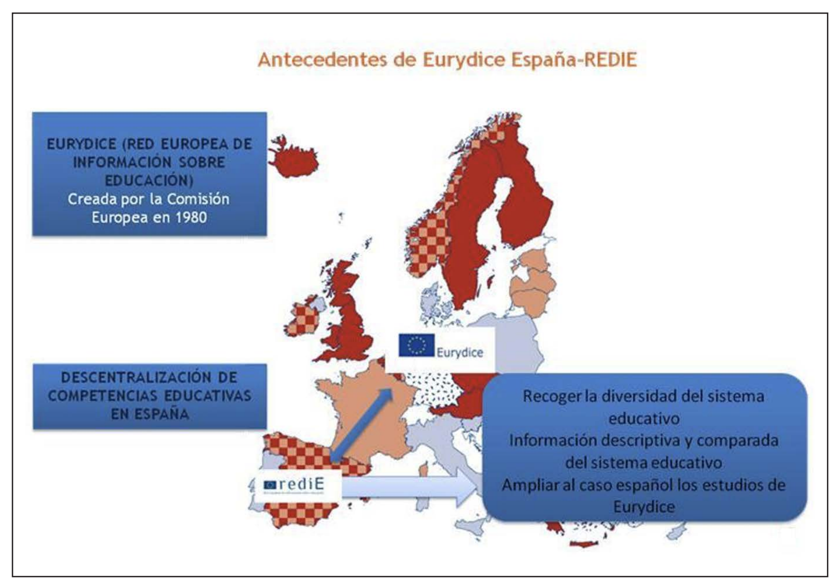



**Figura 4.1.** Antecedentes de Erydice España-REDIE. Fuente: http://educalab.es/cniie/proyectos/redie.

En noviembre de 2012, la Comisión Europea presentó la comunicación «Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos» (*Rethinking education*) con el objetivo de ayudar a los Estados miembros en materia de crecimiento y empleo. En julio del 2013 el Comité Económico aprobó el Dictamen sobre la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regio-

nes. En él se pone de manifiesto la preocupación que tienen los sistemas de enseñanza de ser revisados a fin de superar sus carencias y dar respuesta a la elevada tasa de abandono escolar temprano, la ba¡aja participación en la formación permanente, los bajos niveles de escolaridad, el dominio insuficiente de la lectura y el desempleo juvenil masivo.

En este marco se aborda la necesidad de un aprendizaje abierto y flexible, el apoyo a los profesores y educadores europeos y la financiación de la educación. A continuación, se recoge un fragmento relevante para nuestra exposición:

> El aprendizaje de idiomas es importante para el empleo y exige una atención especial... En un mundo lleno de intercambios internacionales, la capacidad de hablar idiomas es un factor clave para la competitividad. Las lenguas son cada vez más importantes para mejorar los niveles de empleabilidad y movilidad de los jóvenes, y las carencias en este ámbito son un importante obstáculo a la libre circulación de los trabajadores. Por su parte, las empresas demandan los conocimientos lingüísticos necesarios para operar en el mercado mundial. (Comisión Europea, 2012)

En la sesión del Consejo celebrada en diciembre de 2014, los ministros trataron la importancia de invertir en educación y formación para fomentar el crecimiento económico sostenible. Destacaron el papel fundamental de la educación para el éxito de la E2020: una educación de calidad y el desarrollo de competencias son condiciones indispensables para el crecimiento, la innovación, la competitividad y el empleo.

En esta sesión, varios ministros pidieron mayores esfuerzos para desarrollar y promover el aprendizaje digital y fomentar las capacidades creativas e innovadoras a través de la educación, señalando que esta no consistía simplemente en preparar a los jóvenes para el empleo, sino que tenía un valor intrínseco y un papel clave que desempeñar en la promoción de la cohesión social y la ciudadanía activa. Además, hubo un amplio acuerdo en mantener un enfoque global de la educación en una perspectiva de aprendizaje permanente.

En 2016 se crea «Una nueva agenda de capacidades para Europa: trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad» (Comisión Europea, 2016). El obje-

tivo es llegar a una visión común y al compromiso de cooperar a la hora de desarrollar unas capacidades de mayor calidad y más adecuadas que puedan adaptarse a la rápida evolución de las necesidades de capacitación del mercado de trabajo, dotar a todo el mundo de un conjunto mínimo de capacidades básicas y hacer más comprensibles las cualificaciones, ayudando de este modo a los trabajadores y estudiantes a desplazarse más fácilmente dentro de la UE.

Basándose en dicha Agenda, la *Comunicación de la Comisión del Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico Social Europeo y al Comité de las Regiones: mejorar y modernizar la educación* (Comisión Europea, 2016) también forma parte del amplio conjunto de medidas para ayudar a los jóvenes. Como síntesis del documento destacamos lo siguiente:

- La calidad de la educación debería ser una realidad para todos los estudiantes. En la actualidad, los sistemas educativos europeos no son suficientemente eficaces, puesto que existe disparidad de la calidad educativa en toda la UE.
- Los sistemas educativos tienen que modernizarse y la calidad de la educación debe mejorarse continuamente. Según el estudio *Survey of schools: ICT in education benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools* (Comisión Europea, European Schoolnet y University of Liege, 2013), solo una cuarta parte de los niños tienen profesores con una buena competencia digital. Las tecnologías digitales ofrecen nuevas formas de aprendizaje, pero los sistemas de educación y formación deben responder mejor a estas realidades cambiantes, y para ello es esencial una educación de calidad.
- Debe mejorarse la eficiencia. Es necesaria una financiación adecuada y hacer el mejor uso posible de los recursos para garantizar la calidad, la equidad y el rendimiento.
- Aumentar los esfuerzos políticos para invertir más eficazmente en los jóvenes, renovados y en parte basados en la nueva Agenda de Capacidades para Europa (Comisión Europea, 2016): «Una nueva agenda de capacidades para Europa: trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad».

En 2017, la Comisión presenta iniciativas específicas para abordar cuestiones clave en los ámbitos de educación escolar y superior:

- Europa necesita desarrollar e innovar la educación escolar. Las escuelas han de adaptarse a un contexto en permanente evolución; particularmente, respecto a la era digital y a la diversidad cada vez mayor entre los alumnos. Todas estas cuestiones no solo requieren la adaptación de los currículos, sino una mayor diversidad en la enseñanza y el aprendizaje para responder a las necesidades de todos los alumnos.
- Una relación estrecha entre las escuelas y su entorno permite que se adapte mejor a las circunstancias locales específicas a partir del equilibrio entre autonomía escolar y responsabilidad.
- La calidad de la enseñanza y la dirección de los centros son decisivas. Se debe fomentar la inclusión de las capacidades y las competencias. Por tanto, es necesaria una inversión estratégica en la dirección eficaz de los centros educativos y una profesión docente basada en una excelente educación inicial, el trabajo en equipo y el desarrollo profesional permanente.

Entre las actuaciones que la Comisión lleva a cabo, destacamos:

- Revisar el marco de competencias clave para el aprendizaje permanente de 2016.
- Fomentar la coalición por las capacidades de los empleos digitales incluido el grupo de trabajo «Educación y formación 2020» sobre capacidades digitales, para identificar retos y aplicar las mejores prácticas en materia de educación digital.
- Apoyo activo de la formación del profesorado y el desarrollo profesional permanente.
- Alianza de las escuelas para la inclusión.
- Actividades de aprendizaje entre pares específicas e innovadoras para incentivar el aprendizaje sobre la gobernanza de los sistemas educativos (control de calidad, optimización del uso de los recursos, transición de los educandos a través de educación, entre otros).

- Redes transnacionales del Fondo Social Europeo, en concreto la red de aprendizaje y capacidades, con el objetivo de intercambiar buenas prácticas.
- Promoción del uso de los Fondos Estructurales y de Inversión Europeos para la modernización de los sistemas de educación y formación para garantizar un mejor acceso a una enseñanza de calidad y reducir el abandono escolar.
- Creación de las plataformas eTwinning y School Education Gateway para el intercambio constructivo de buenas prácticas entre profesores y otros profesionales.

Además, es necesario abordar los siguientes aspectos:

- Crear un acceso sencillo en línea para buenas prácticas sobre «lo que funciona» en educación.
- Respaldar los esfuerzos actuales de los Estados miembros para adaptarse a la transformación digital en la educación.
- Ofrecer un mayor respaldo político adaptado a los estados miembros mediante el asesoramiento entre pares, agrupando a los homólogos profesionales de las administraciones nacionales para que presten asesoramiento externo a países que soliciten apoyo a su reforma educativa.
- Reforzar la base empírica (en particular con la ayuda del Monitor de la educación y la formación anual) y mejorar la calidad del análisis para descubrir cuáles son los factores clave en que se basan los sistemas que funcionan correctamente.

En noviembre de 2017 la Comisión Europea propone las acciones del Área Única Educativa 2025, cuyo objetivo es la supresión de fronteras en materia de educación y la libre circulación de estudiantes, profesores e investigadores. Más adelante, a principios del año 2018, se presenta el «Plan de acción de educación digital» («Digital education action plan»), cuyo tema general es sentar las bases del Espacio Europeo de Educación: por una educación innovadora, inclusiva y basada en valores. Este Plan de acción está en consonancia con la Declaración Ministerial sobre la Economía Digital emitida en 2017 por el G-20, en el cual se esbozan diversos objetivos políticos:

- Apoyar una educación de elevada calidad.
- Mejorar su pertinencia.
- Desarrollar las capacidades digitales europeas y hacerlas más visibles.
- Impulsar la innovación y las competencias digitales en todos los centros educativos.
- Abrir los sistemas educativos.

En esta línea, el Plan de acción se centra en la aplicación y la necesidad de estimular, respaldar e incrementar el uso adecuado de prácticas de educación digitales e innovadoras. Para ello se definen las siguientes prioridades:

- Hacer un mejor uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollar competencias y capacidades digitales pertinentes para la transformación digital.
- Modernizar la educación mediante la previsión y un mejor análisis de los datos.

Queda latente, por tanto, la importancia de trabajar en armonía a la línea de acción que plantea la Unión Europea y servirse de todas las herramientas y los beneficios que ofrezcan para ello. Así, en 1997 se forma la organización European Schoolnet, formada en la actualidad por los diversos ministerios europeos de Educación y con sede en Bruselas. Su objetivo es llevar la innovación en la enseñanza y el aprendizaje a ministerios de Educación, escuelas, docentes, investigadores y socios.

Mantenernos actualizados en el ámbito educativo y digital no es tarea fácil. Los organismos de referencia, tanto a nivel mundial como europeo, son una fuente muy rica de información. Con el propósito de dar una visión general y amplia del contexto político en relación con la integración digital, se representa en la figura 4.2 los principales organismos, redes e instituciones y las conexiones que se establecen entre ellas, mostrando cómo podemos «navegar» por cada uno de ellos en búsqueda de información oficial, proyectos, recursos o buenas prácticas que aplicar en nuestro ámbito profesional docente. Asimismo, se muestra el lugar de la European Schoolnet y el Future Clasroom Lab en Europa y su análogo en España, el Aula del Futuro.

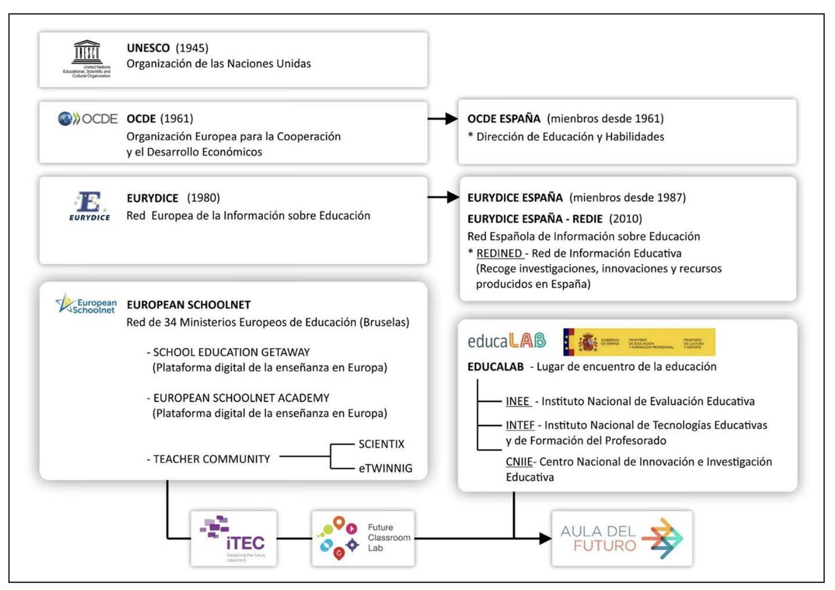



**Figura 4.2.** Representación del contexto político en relación con la integración digital. Fuente: elaboración propia.

## La articulación entre multiculturalidad, plurilingüismo y tecnología digital

En el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (UNESCO, 2022) se recoge que, en la mayoría de los países, menos de la mitad de los docentes han recibido últimamente formación sobre la aplicación de enfoques inclusivos en clases multiculturales. Destaca además que, a pesar de que los docentes en países como Francia se enfrentan a altos niveles de diversidad en las aulas, con las consiguientes dificultades de inclusión, la proporción de docentes que se benefician de cursos de perfeccionamiento profesional para enseñar en entornos multiculturales o multilingües, o para comunicarse con personas de distintas culturas o países, es más bajo que en cualquier otro país participante.

Por otro lado, cabe indicar que en la «Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar» (Comisión Europea, 2022) se invita a intercambiar...

> ...prácticas de éxito (en particular, el aprendizaje entre iguales y la tutoría entre iguales), directrices e instrumentos prácticos que contribuyan a la elaboración, ejecución y evaluación de las políticas y prácticas nacionales, regionales y locales, especialmente las dirigidas al alumnado que proceda de entornos desfavorecidos; para ello, se utilizarán las comunidades y plataformas en línea de la UE para la educación y la formación, como eTwinning, la nueva Plataforma Europea para la Educación Escolar, los antiguos alumnos Erasmus+, los embajadores del Cedefop para hacer frente al abandono prematuro y la zona de aprendizaje, que permite acceder a materiales didácticos multilingües sobre la UE. (Comisión Europea, 2022)

Asimismo, en el anexo de este «Marco estratégico para el éxito escolar» se recoge que los directores de centros educativos, el profesorado y otros miembros del personal han de asumir su responsabilidad. Entre sus buenas prácticas se define:

> Asegurarse de disponer de una formación inicial del profesorado y un desarrollo profesional permanente (DPP) de alta calidad y basados en investigaciones que preparen a los directores de centros educativos, al profesorado y a otro personal docente para desarrollar competencias para enseñar en contextos multilingües y multiculturales. (Comisión Europea, 2022)

Según el reciente documento de trabajo del personal de la Comisión Europea que acompaña a la Recomendación del Consejo sobre los caminos para el éxito escolar, es esencial un enfoque de aprendizaje permanente para el desarrollo docente. La creciente diversidad de alumnado, la mayor integración de niños y estudiantes con necesidades especiales y el uso cada vez mayor de las tecnologías digitales (TD) exigen nuevas habilidades para los docentes. Este trabajo se hace eco de los resultados del *Estudio Internacional de enseñanza y aprendizaje 2018* (TALIS, *Teaching and Learning International Survey*). Así, los docentes reportan un alto nivel de necesidad de capacitación en habilidades TD, métodos de enseñanza para entornos multiculturales y multilingües, y métodos de enseñanza para estudiantes con necesidades especiales. Tanto la tasa de participación como la necesidad de capacitación en estas áreas han aumentado en los últimos cinco años.

## El desarrollo de habilidades digitales en relación con la multiculturalidad y el plurilingüismo

A partir de todo lo expuesto, podemos afirmar que los diferentes organismos nos alientan a la integración digital desde los niveles iniciales de la educación no solo para preparar a futuros docentes, sino también a la ciudadanía, para un futuro todavía incierto, pero sujeto por una gran carga tecnológica y digital. Por tanto, lograr una transición digital centrada en el ser humano exige un cambio radical en las habilidades digitales.

Actualmente, en el contexto europeo, tanto hombres como mujeres necesitan habilidades digitales en la vida y en el trabajo; en algunas categorías de trabajo, más del 90 % de los trabajos requieren habilidades específicas (Comisión Europea, 2020). Además, la pandemia y sus consecuencias en nuestras vidas y economías han puesto de relieve la importancia de la digitalización en todos los ámbitos de la economía y la sociedad de la UE.

En este aspecto, son muchos los diferentes marcos de referencia de la competencia digital, tanto a nivel internacional como europeo (Martínez-Bravo *et al.*, 2020): *Partnership for 21st century learning* (P21), *En gauge, assessment and teaching of 21st century skills* (ATCS), *National educational technology standards* (NETS), *Technological literacy framework for the 2012 national assessment of educational progress* (NAEP), *21st century skills and competences for new millennium learners* (OECD), *DigComp* (EU) e *ICT competency framework for teachers* (Unesco), entre otros. En ellos podemos entrever cómo el multiculturalismo y el plurilingüismo se vinculan con algunas de las habilidades estructuradas en los respectivos modelos, ya sea para la mejora de las habilidades digitales de los docentes, de los estudiantes o de la ciudadanía en general. Así, podemos destacar los siguientes ejemplos:

- En el marco *Partnership for 21st century learning* (P21) (Lemke, 2002), dentro de las materias clave y temas del siglo XXI, se hace referencia a: a) la conciencia global en el sentido de aprender y trabajar en colaboración con personas que representan diversas culturas, religiones y estilos de vida, en un espíritu de respeto mutuo y diálogo abierto en contextos personales, laborales y comunitarios; b) comprender otras nacio-

nes y culturas, incluido el uso de idiomas distintos del inglés; c) alfabetización cívica en relación con la participación de manera efectiva en la vida, sabiendo cómo mantenerse informado y comprendiendo los procesos gubernamentales; d) ejercer los derechos y obligaciones de la ciudadanía de ámbito local, estatal, nacional y global, y comprender las implicaciones locales y globales de las decisiones cívicas. Queda implícito también en: a) el desarrollo de las habilidades de comunicación y colaboración, así como en la flexibilidad y adaptabilidad al comprender, negociar y equilibrar diversos puntos de vista y creencias para llegar a soluciones viables, particularmente en entorno multiculturales; b) las habilidades sociales e interculturales al trabajar eficazmente en equipos diversos; c) respetar las diferencias culturales y trabajar eficazmente con personas de diversos orígenes sociales y culturales; d) responder con mente abierta a diferentes ideas y valores.

- En el marco *En gauge, assessment and teaching of 21st century skills* (ATCS) se señala la alfabetización cultural y conciencia global como un reconocimiento y apreciación de la diversidad de pueblos y culturas. Así, se defiende que cada estudiante debe tener la oportunidad de interactuar con personas de otras culturas. Ya sea al otro lado de la ciudad o del mundo, el aprendizaje que tiene lugar en los diálogos formales e informales sirve como puente para la apertura y la apreciación de la diversidad y otras culturas, así como las habilidades sociales y personales, habilidades de trabajo en equipo, colaboración e interpersonales. Se trata de interactuar sin problemas con los demás y de trabajar junto con una o más personas para lograr un objetivo.
- En el marco DigComp 2.2, dentro del área de la comunicación y colaboración, se hace referencia al comportamiento en la red y a la capacidad de adaptar las estrategias de comunicación a una audiencia especifica, teniendo en cuenta la diversidad cultural y generacional de los entornos digitales.

Por otro lado, cabe decir que la Unión Europea está trabajando en las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Así, se define la competencia multilingüe como la capacidad de utilizar diferentes idiomas de forma adecuada y eficaz

para la comunicación (Comisión Europea, 2019). En términos generales, comparte las principales dimensiones de habilidades de la lectoescritura: se basa en la capacidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, tanto en forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en un rango apropiado. Las competencias lingüísticas integran una dimensión histórica y competencias interculturales. En definitiva, se basa en la capacidad de mediar entre diferentes idiomas y medios, como se indica en el *Marco común europeo de referencia*. Según corresponda, puede incluir mantener y desarrollar aún más las competencias de la lengua materna, así como la adquisición de la lengua oficial o lenguas oficiales de un país.

Así pues, desde una perspectiva europea, la competencia en conciencia y expresión cultural implica comprender y respetar cómo las ideas y el significado se expresan y comunican creativamente en diferentes culturas y a través de una variedad de artes y otras formas culturales. Implica comprometerse con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las propias ideas y el sentido del lugar o rol en la sociedad en una variedad de formas y contextos. Un reciente estudio realizado por Rakowska y Juana-Espinosa (2021) recoge las habilidades necesarias para la empleabilidad y las competencias en el siglo XXI según expertos internacionales. Entre ellas cabe mencionar:

- Inteligencia social: habilidad para conectarse con otros de manera profunda y directa, para sentir y estimular reacciones e interacciones deseadas; capacidad para evaluar con rapidez las emociones de los demás, adaptarse a su registro, vocabulario y estilo.
- Competencia intercultural: habilidad para operar en diferentes contextos culturales; habilidades lingüísticas, adaptabilidad a las circunstancias cambiantes, capacidad para sentir y responder a nuevos contextos culturales.

Cabe mencionar en este punto el trabajo de Van Laar *et al.* (2020), que, recogiendo estudios de unos años anteriores, revisa sistemáticamente la relación entre las habilidades del siglo XXI y las habilidades digitales. Con ello, el resultado es un marco de siete habilidades básicas (técnica, gestión de la información, co-

municación, colaboración, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas) y cinco contextuales (conciencia ética, conciencia cultural, flexibilidad, autodirección y aprendizaje permanente). En este contexto, se define la conciencia cultural como las habilidades para mostrar comprensión cultural y respetar a otras culturas al usar las TD, cuyos componentes clave, por ejemplo, son la comunicación intercultural como actitud hacia la comunicación en línea y experiencias de colaboración con personas de diferentes culturas en el uso de las TD.

Dentro del metamarco de la alfabetización digital realizado por Martínez-Bravo *et al.* (2021), se muestra cómo en la mayoría de los marcos de competencias del siglo XXI se puede ver una fuerte visión de lo social y multicultural de la mano del enfoque de la participación a través de las tecnologías y la ciudadanía digital. En cambio, el desarrollo de las habilidades digitales que se ha visto acelerado en estos últimos años; en consecuencia, la integración del aprendizaje en entornos digitales muestra la necesidad de un compromiso social y multicultural en el desarrollo de estas habilidades en las instituciones educativas para aminorar la brecha existente en las oportunidades entre los diferentes entornos o contextos.

Un reciente estudio (Correia-Fernandes y Leopoldo-Mercado, 2022) considera la importancia de reconocer aspectos como las desigualdades socioeconómicas y cuestiones relacionadas con la identidad y la diferencia como elementos presentes en la sociedad y, por lo tanto, en las escuelas. Desde esta perspectiva, se debe abordar cualquier intervención en el aula, ya que, de lo contrario, se estará delimitando una política educativa alejada por completo de la realidad y necesidades de nuestras escuelas.

## Referencias bibliográficas

Bonaccio, M., Iacoviello, L., Donati, M.B. y Gaetano, G. D. (2022). The tenth anniversary as a Unesco world cultural heritage: an unmissable opportunity to get back to the cultural roots of the Mediterranean diet. *European Journal of Clinical Nutrition*, 76, 179-183. https://doi.org/10.1038/s41430-021-00924-3

Carignan, N., Springer, S., Deraîche, M. y Guillot, M.-C. (2022). Intercultural twinnings. En: N. Carignan, S. Springer, M. Deraîche y M.-C.

Guillot. *Intercultural twinnings. A commitment for a pluralistic society* (pp. 1-16). Brill.

Comisión Europea (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and The Committee of The Regions Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52012DC0669

Comisión Europea (2016). Una nueva agenda de capacidades para Europa: trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, 126, 177-198. https://bit.ly/3FljHxI

Comisión Europea (2019). *Key competences for lifelong learning*. https://bit.ly/3TXY0HR

Comisión Europea (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. https://bit.ly/3THy5Vk

Comisión Europea (2022). *Caminos hacia el éxito escolar*. Comisión Europea. https://bit.ly/3W4q1PQ

Correia-Fernandes, Da Silva, C. J. y Leopoldo-Mercado, L. P. (2022). Identidade, diferença e personalização no ensino híbrido: reflexões em tempos de pandemia, mas para além dela. *Educação Temática Digital*, 24 (1), 113-132. https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665573

Halse, C. y Kennedy, K. J. (2021). *Multiculturalism in turbulent times*. Routledge.

Lemke, C. (2002). *En gauge 21st century skills: digital literacies for a digital age*. Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington, DC. https://eric.ed.gov/?id=ED463753

Martínez-Bravo, M. C., Sádaba Chalezquer, C. y Serrano-Puche, J. (2020). Dimensiones de la alfabetización digital en los marcos de competencias del Siglo XXI. En: I. Aguaded y A. Vizcaíno-Verdú (eds.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 735-744). Grupo Comunicar Ediciones. https://doi.org/10.3916/Alfamed2020

Martínez-Bravo, M. C., Sádaba-Chalezquer, C. y Serrano-Puche, J. (2021). Metamarco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del siglo XXI. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 76-110. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508

Martínez Martínez, J. M. y Tudela Sancho, A. (2021). Las tecnologías en los organismos internacionales: un análisis político del discurso. *Cuadernos de Pesquisa*, 51. https://doi.org/10.1590/198053147287

Rakowska, A. y Juana Espinosa, S. A (2021). Ready for the future? Employability skills and competencies in the twenty-first century: the view of international experts. *Human Systems Management*, 40 (5), 669-684. https://doi.org/10.3233/HSM-201118

Unesco (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Unesco (2020). *Aprovechar las TIC para alcanzar las metas de educación 2030*. Unesco. https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/weidong

Unesco (2022). *Los actores no estatales en la educación*. Unesco. https://es.unesco.org/gem-report/node/2930

Van Laar, E., Deursen, A. J.A.M., Van Dijk, J. A. G. M. y De Haan, J. (2020). Determinants of 21st-Century skills and 21st-Century digital skills for workers: a systematic literature review. *SAGE Open*, 10, 1-14. https://doi.org/10.1177/2158244019900176

5

# Diversidad y creatividad. Beneficios de la diversidad cultural en el aula de lenguas extranjeras

Tatjana Portnova
Tamara Gorozhankina
José Luis Ortega-Martín
Universidad de Granada

## Introducción

En el siglo XXI las experiencias multiculturales crecen cada vez más, motivadas, ante todo, por la globalización, la hiperconectividad, la crisis migratoria –que en las últimas dos décadas se contempla con más frecuencia– y el turismo, entre otras razones. Bajo experiencias multiculturales entendemos la exposición de un individuo o un grupo de individuos a más de una cultura o un contacto constante con representantes de otras culturas que conviven en un mismo espacio físico, geográfico y social (Lee *et al.*, 2012). La multiculturalidad se ha convertido en una característica que hoy en día define la sociedad occidental (Molino Fernández y Mier Pérez, 2018).

La necesidad de aprender idiomas extranjeros es cada vez más insoslayable para un individuo que emprende sus estudios y desee mejorar su posicionamiento en el mercado laboral de hoy. El aprendizaje de idiomas está vinculado con una serie de beneficios de carácter pragmático, cultural y cognitivo (Wight, 2015). Entre los primeros, como acabamos de mencionar, está la posibilidad de obtener un ascenso laboral, al establecer una fructífera comunicación con los representantes de otras culturas. Con respecto a los beneficios culturales, está la capacidad de entender

mejor la cultura propia en comparación con la cultura ajena que se aprende; y finalmente, los beneficios cognitivos del aprendizaje de un idioma incluyen el pensamiento crítico, flexibilidad mental, conciencia sobre la lengua materna y el funcionamiento cognitivo, llegando una persona bilingüe a prevenir distintas formas de demencia (entre otras, el Alzheimer) en un promedio de cuatro a cuatro años y medio (Alladi *et al.*, 2013).

Si hablamos de las experiencias multiculturales en el contexto contemporáneo, hemos de tener en cuenta el paulatino crecimiento del número de inmigrantes en el país (*Informe del Instituto Nacional de Estadística*, 2022). En las últimas décadas, en España el número del alumnado extranjero en las aulas de los colegios y los institutos ha ido aumentando progresivamente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Los proyectos orientados a la educación intercultural y multicultural, así como el tratamiento de diversidad en los centros de Educación Primaria y Secundaria adquieren cada vez más protagonismo e importancia (Oltra Albiach, 2015). La diversidad cultural en el aula proporciona una serie de beneficios a nivel pragmático, mejorando la comprensión entre el alumnado y acelerando la integración del alumnado proveniente de diferentes culturas; también a nivel cognitivo, lo que eleva el desempeño creativo en clase y fomenta la motivación del alumnado.

Extrapolando el concepto de multiculturalidad al aula de lengua extranjera en la Educación Primaria y Secundaria, se desenvuelve un escenario donde el contacto con una cultura ajena se establece, primero, por medio del aprendizaje de una lengua extranjera de la asignatura y, segundo, por medio de la interacción con el alumnado proveniente de otras culturas. El aprendizaje de un idioma extranjero ayuda a descubrir una cultura inherente al idioma. La cultura se ve reflejada en las estructuras lingüísticas, expresiones, refranes, cuentos, canciones o las palabras intraducibles a otros idiomas por representar algo específico de una cultura.

Trabajar en un contexto de diversidad cultural en una clase de lengua extranjera permite al docente usar los recursos destinados a comprender otras lenguas y culturas y, de esta manera, contribuir a una mayor integración del alumnado extranjero y una mayor interacción dentro de clase. Las herramientas más eficientes son la gamificación, la dramatización y las TIC, entre otras. El

uso de los recursos externos y las estrategias didácticas interactivas para organizar una clase de idioma extranjero implica el hecho de que el profesor desarrolle y aplique una serie de recursos internos que están estrechamente relacionados con la creatividad, que, a su vez, se verán reflejados en el desarrollo de esta por parte del alumnado. De hecho, varios estudios destacan el impacto de la experiencia multicultural sobre la creatividad (Portnova y Ortega, 2016; Lee *et al.*, 2012), de donde observamos cómo el aula de lenguas extranjeras puede convertirse en un espacio idóneo para trabajar la diversidad cultural y la creatividad, fomentando el aprendizaje del alumnado en un ambiente ameno y motivador.

En este trabajo analizamos la interrelación entre creatividad y diversidad, los aspectos cognitivos relacionados con la diversidad cultural en un aula de lenguas extranjeras y tratamos la creatividad como una herramienta de atención a la diversidad en el aula de Enseñanza Primaria, Secundaria y Bachillerato.

## Diversidad cultural y creatividad

### Creatividad

En el presente capítulo, el término *creatividad* se aplica según la definición de Plucker, Beghetto y Dow (2004, p. 90): «El resultado de la interacción entre la aptitud, el proceso y el entorno por medio del cual un individuo o grupo origina un producto perceptible que es a la vez novedoso y útil dentro de un contexto social». Por lo tanto, se trata de una capacidad presente en todas las personas en mayor o menor medida y no asociada exclusivamente con el ámbito de producción artística. Algunos autores (Simonton y Damian, 2013) definen estos dos tipos de creatividad como creatividad con mayúscula, en el caso de los artistas, y creatividad con minúscula, en cuanto a la capacidad propia de todas las personas. Cabe destacar que algunos investigadores subdividen la creatividad en creatividad narrativa (aplicada en un contexto de contenido verbal) y creatividad gráfica (aplicada a los contextos no verbales) (Artola *et al.*, 2012, p. 40). En el caso de una clase de lenguas extranjeras se refiere a la creatividad narrativa.

La importancia de la creatividad es innegable en el contexto educativo hoy en día. Los estudios alrededor del término, que comenzaron en la década de los años sesenta, son cada vez más y pretenden abarcar este fenómeno complejo y su importancia en el ser humano (Craft, 2001). Stemler *et al.* (2006) afirman que los profesores deben adquirir habilidades interpersonales prácticas y contar con una formación adecuada, perdiendo el miedo de enseñar más allá de los contenidos de la materia que imparten. El Consejo de la Unión Europea en 2008 afirmó que las políticas educativas debían preparar al alumnado a adaptarse al mundo globalizado, competitivo, diversificado y complejo, donde la creatividad, la capacidad de innovar, la iniciativa, el emprendimiento y la capacidad de aprendizaje permanente adquieren la misma importancia que el conocimiento de una materia (Cachia *et al.*, 2010, p. 11).

La importancia de la creatividad se debe a su correlación con una serie de beneficios a nivel cognitivo del alumnado. Artola *et al.* (2012) resumen los resultados de varios estudios, destacando su impacto positivo sobre la tolerancia a la ambigüedad, la autodisciplina o la amplitud de intereses. Un ser creativo es capaz de solucionar los problemas, de crear hipótesis, explicar nuevas soluciones con mayor eficacia (McCracken, 1998). Al mismo tiempo, la creatividad mejora la motivación intrínseca del alumnado (Amabile, 1996) y tiene un impacto positivo en el pensamiento divergente (Garcia-Ramirez y Hazir, 2015).

En el aula de lengua extranjera, la creatividad está presente al mirar la misma naturaleza del lenguaje: aprender una lengua no supone aprender una serie de estructuras fijas, sino aprender a combinarlas entre sí, lo que destaca Chomsky (2006, pp. 10-11). Esto en sí es un acto creativo donde los elementos se combinan de diferentes maneras llegando a obtener cada vez un significado nuevo.

## Creatividad en los currículos a nivel nacional

Para analizar la presencia de creatividad en los currículos de España, en primer lugar, vamos a tomar como punto de partida los correspondientes reales decretos por los que se establecen los currículos básicos en la Educación Primaria, la Educación Secundaria y el Bachillerato, de 2014 y de 2022.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, tiene 35 menciones a creatividad y derivados. En cuanto a las asignaturas, los conceptos de creatividad y derivados están presentes en varias asignaturas. No obstante, si comparamos los apartados por separado, podemos observar que, si para Lengua Castellana y Literatura hay 10 menciones de creatividad (de un total de 35), no hay ninguna para Primera y Segunda Lengua Extranjera (tabla 5.1).

**Tabla 5.1.** Menciones a creatividad y derivados en el Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

| Total (general) | Lengua Castellana y Literatura | Primera Lengua Extranjera | Segunda Lengua Extranjera |
|---|---|---|---|
| 35 | 11 | 0 | 0 |

En el Real Decreto de 2022 la situación es similar (tabla 5.2); sin embargo, aparece una mención a la creatividad en el caso de Lengua Extranjera (los reales decretos de 2022 eliminan el apartado «Segunda Lengua Extranjera»).

**Tabla 5.2.** Menciones a creatividad y otros términos relacionados en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

| Total (general) | Lengua Castellana y Literatura | Lengua Extranjera | Segunda Lengua Extranjera |
|---|---|---|---|
| 89 | 14 | 1 | N/A |

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, tiene 154 menciones a la creatividad y derivados. Aparecen en la descripción y criterios de evaluación de la mayoría de las asignaturas; sin embargo, la situación con las asignaturas Primera Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato se encuentra en el mismo posicionamiento que en la Educación Primaria: la creatividad y derivados se mencionan solo una vez en el caso del currículo de Primera Lengua Extranjera (ta-

bla 5.3), mientras que para Lengua Castellana y Literatura se mencionan diez veces (de un total de 154).

**Tabla 5.3.** Menciones a creatividad y derivados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

| Total (general) | Lengua Castellana y Literatura | Primera Lengua Extranjera | Segunda Lengua Extranjera |
|---|---|---|---|
| 154 | 10 | 1 | 0 |

De esta manera, vemos que en los reales decretos de 2014 la creatividad y los términos relativos se utilizan en el contexto de emprendimiento y figuran, por ende, como su sinónimo. De esta manera, la creatividad va de la mano del concepto de innovación y sirve de catalizador de una mejor preparación para el mercado laboral. Como ejemplo, entre los objetivos del Bachillerato (capítulo III, artículo 25) encontramos un contexto similar donde se pretende que la educación fomente la creatividad del alumnado, lo que va vinculado con capacidades personales y sociales: «Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico» (Real Decreto, 2014, p. 19).

En los reales decretos de 2022, sin embargo, la situación en cuanto a la Lengua Extranjera cambia (tablas 5.4 y 5.5). En el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la creatividad y los términos relativos en Lengua Extranjera aparecen cinco veces, y en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, aparece siete veces.

**Tabla 5.4.** Menciones a creatividad y términos relativos en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

| Total (general) | Lengua Castellana y Literatura | Lengua Extranjera | Segunda Lengua Extranjera |
|---|---|---|---|
| 140 | 18 | 5 | N/A |

**Tabla 5.5.** Menciones a creatividad y términos relativos en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

| Total (general) | Lengua Castellana y Literatura | Lengua Extranjera | Segunda Lengua Extranjera |
|---|---|---|---|
| 249 | 8 | 7 | N/A |

De esta manera, podríamos señalar que la LOMLOE presta más atención a la creatividad en las lenguas extranjeras, lo cual refleja la importancia de la creatividad en los currículos de lenguas extranjeras y en el proceso de aprendizaje de estas.

## Interrelación entre creatividad y diversidad cultural

Varios investigadores destacan que en las últimas décadas el interés hacia la interrelación entre diversidad y creatividad ha ido aumentando progresivamente (Hundschell *et al.*, 2022). Estos estudios no solo se basan en la diversidad cultural, sino que se fundamentan en diferentes tipos de diversidad (organizacional, generacional, lingüística, etc.). Como suelen coincidir los investigadores, la dificultad de los estudios relacionados con la creatividad, incluido el caso de su interrelación con la diversidad, consiste en la complejidad del fenómeno de creatividad que suele ir ligado con otros factores a niveles cognitivo y social (Anderson *et al.*, 2014).

Anteriormente hemos mencionado que la creatividad en el aula de lenguas extranjeras es algo tan natural como lo es la naturaleza creativa de una lengua. El mismo proceso de aprendizaje de un idioma extranjero implica un estrecho contacto, a veces poco perceptible, con una cultura diferente (contrastando con una estancia de larga duración en un país extranjero donde esta carga cultural es mucho mayor). Leung *et al.* (2008) mencionan que en los contextos multiculturales una persona está expuesta a los conceptos novedosos de otras culturas. Estas experiencias ofrecen una mayor diversidad del material para establecer más conexiones en el plano creativo, ya que la creatividad tiende a buscar combinaciones originales de los componentes ya existentes. Esto sucede, por ejemplo, al componer un verso, pues aunque se usan las palabras ya existentes en una lengua, el autor las

combina a su propia manera, y cuanto más original es esta combinación, más impactante resultará el texto; por lo tanto, quien cuenta con más palabras de origen tiene más posibilidad de encontrar una solución más interesante. Además, la diversidad cultural posibilita aprender a descubrir nuevas funciones, rasgos y matices detrás de una misma forma. Desde este punto de vista, la diversidad cultural fomenta la capacidad de ver lo que no se veía antes y contribuye a un mayor desarrollo del nivel cognitivo porque la asimilación de las nuevas funciones, rasgos y matices de los conceptos anteriormente conocidos implica un desplazamiento hacia el pensamiento divergente.

Entre los trabajos enfocados en la interrelación entre diversidad cultural y creatividad, Hundschell *et al.* (2022) destacan los estudios basados en la diversidad representada por los idiomas, la identidad y el contacto con otras culturas. Entre las investigaciones del primer bloque hemos de mencionar los trabajos llevados a cabo por Kharkurin (2010, 2011), Cushen y Wiley (2011) y Lee y Kim (2011). Estos autores llegan a la conclusión de que las personas bilingües tienen niveles de creatividad más altos. En este sentido, parece haber una relación entre el nivel de idioma adquirido y la creatividad, es decir, cuanto mayor es el dominio de un idioma, mayores son los niveles de creatividad.

Semejantes resultados han sido obtenidos por otros autores que estaban trabajando con las personas de varias identidades culturales (por ejemplo, la gente que ha vivido durante mucho tiempo en un entorno culturalmente variado). Estos estudios destacan una positiva interrelación de este tipo de experiencias personales de larga duración con la creatividad (Korzilius *et al.*, 2017; Tadmor, Galinski *et al.*, 2012; Steffens *et al.*, 2016).

Las experiencias duraderas de carácter bilingüe fomentan la creatividad, así como el ambiente multicultural produce el mismo efecto en la creatividad en el ambiente social (Cheng *et al.*, 2011; Leung *et al.*, 2008; Tadmor *et al.*, 2012). En el ámbito de la Educación Primaria, destaca el impacto positivo de un aula multicultural frente a un aula monocultural sobre la creatividad del alumnado (Portnova y Ortega, 2016). En resumen, parece haber una correlación positiva entre el aprendizaje de un idioma extranjero, su cultura y el nivel de creatividad del alumnado. La diversidad cultural es proclive a fomentar el pensamiento divergente y elevar el nivel de creatividad en clase.

## La creatividad como herramienta para atender la diversidad cultural

Debido a las interrelaciones entre creatividad y aprendizaje de idiomas y creatividad y diversidad cultural, trabajar con la creatividad en el aula de idiomas en un contexto de diversidad cultural es una de las maneras de unificar estos fenómenos complejos con el objetivo de conseguir dobles beneficios. Argondizzo (2012, pp. 14-15) destaca que los ejercicios creativos aplicados por el docente en el aula permiten fomentar el trabajo colaborativo, propio de un aula de lengua extranjera. En un aula con diversidad cultural, el trabajo colaborativo adquiere más beneficios aún debido a que permite ver soluciones diferentes motivadas por las diferencias culturales del alumnado y, de esta manera, aprender a escuchar a los demás y entender su propia cultura aprendiendo de otras culturas.

Para que en el aula de idiomas esté presente la creatividad es necesario que el mismo docente tenga desarrollados sus recursos internos creativos. El profesor debe crear tal ambiente de estudio en el aula que el proceso de aprendizaje se perciba como creativo, vivo, activo y motivador, y siempre en función de las necesidades del alumnado. En la mayoría de los casos, es todo un reto debido a que en los contextos de enseñanza oficial uno de los objetivos del alumnado es aprobar los exámenes. En este sentido, el resultado reflejado en una nota no debería convertirse en el único objetivo de aprendizaje abusando de la motivación extrínseca del alumnado. Un ambiente creativo, según hemos anotado anteriormente, fomenta la motivación intrínseca que se caracteriza por la mayor concentración e implicación en la tarea que la motivación extrínseca (Amabile, 1996).

En un aula de lenguas extranjeras, la creatividad se ve potenciada mediante las prácticas cuyo fundamento es el arte en sí: la literatura, las artes visuales, la música y el teatro. Como destacó L. Vygotsky (1965), el arte tiene un inmenso potencial formativo. Así, la literatura, en forma de escritura creativa, posibilita trabajar con las destrezas activas; las artes visuales y la música proporcionan un enorme bagaje cultural y sirven de estímulo para un debate sobre un tema concreto, y el teatro da cabida a una mayor interacción del alumnado y al desarrollo de su expresión oral en un idioma extranjero. Cabe señalar que la literatura y el

teatro son dos herramientas lingüísticas básicas para trabajar la creatividad en classe, porque debido a su carácter, ofrecen un amplio abanico de recursos lingüísticos y posibilitan una directa interacción verbal.

Una obra artística de la literatura es un producto cultural donde se crean relaciones diversas y se conectan diferentes signos; las civilizaciones y las artes evolucionan, estando en un constante contacto, lo que fomenta el desarrollo de las mismas «de manera paralela, complementaria, por contraste, por influencia, por asimilación, por imitación, por rechazo, por transformación, por desintegración, etc.» (Oltra Albiach 2015, p. 175). Los textos literarios en el aula de lenguas extranjeras estimulan y fomentan los procesos cognitivos en los que el alumnado se conecta con las emociones plantadas en el texto. Esto permite desarrollar la imaginación y profundizarse en el idioma (Pope y Swann, 2011). La literatura, siendo un producto de creatividad narrativa, enseña no solo las estructuras gramaticales, sino los aspectos culturales, emocionales y sociales, igual que sucede en el aula de lengua materna del alumnado. La escritura creativa es, al mismo tiempo, otra manera de adentrarse en la literatura, aprenderla «desde dentro», de manera activa.

La importancia de los textos creativos en el aprendizaje de lenguas está resaltada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, donde los textos se dividen en dos tipos: escritura creativa e informes y redacciones. Al mismo tiempo, los textos creativos se tratan desde dos perspectivas, la de lectura y la de respuesta personal a los mismos: «expressing a personal response to creative texts «less intellectual, lower levels» (Consejo Europeo, 2018, p. 51).

Además, en el *companion volume* del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* podemos observar que, en lo que se refiere a la escritura creativa, las indicaciones para las habilidades según el nivel del idioma en la escritura creativa se han ampliado considerablemente comparando con la versión anterior de 2002 (en la tabla 5.6 los apartados marcados en azul son los añadidos a la versión de 2002).

Por otro lado, la dramatización de textos también forma parte del trabajo con un texto literario y puede usarse como una herramienta en un aula de lenguas extranjeras. Ambas, escritura creativa y teatro mejoran el pensamiento crítico del alumnado

**Tabla 5.6.** Escala ilustrativa de escritura creativa en alumnado de lenguas extranjeras (Consejo Europeo, 2018, p. 76)

| CREATIVE WRITING | |
|---|---|
| C2 | Can write clear, smoothly flowing and engaging stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted.<br>Can exploit idiom and humour appropriately to enhance the impact of the text. |
| C1 | Can write clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind.<br>Can incorporate idiom and humour, though use of the latter is not always appropriate.<br>Can write a detailed critical review of cultural events (e.g. plays, films, concerts) or literary works. |
| B2 | Can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned. |
| | Can write clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to his/her field of interest.<br>Can write a review of a film, book or play. |
| B1 | Can clearly signal chronological sequence in narrative text.<br>Can write a simple review of a film, book or TV programme using a limited range of language. |
| | Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his/her field of interest.<br>Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text.<br>Can write a description of an event, a recent trip – real or imagined.<br>Can narrate a story. |
| A2 | Can write about everyday aspects of his/her environment e.g. people, places, a job or study experience in linked sentences.<br>Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences.<br>Can tell a simple story (e.g. about events on a holiday or about life in the distant future). |
| | Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, present or most recent job.<br>Can write short, simple imaginary biographies and simple poems about people.<br>Can write diary entries that describe activities (e.g. daily routine, outings, sports, hobbies), people and places, using basic, concrete vocabulary and simple phrases and sentences with simple connectives like 'and,' 'but' and 'because'.<br>Can write an introduction to a story or continue a story, provided he/she can consult a dictionary and references (e.g. tables of verb tenses in a course book). |
| A1 | Can write simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do.<br>Can describe in very simple language what a room looks like.<br>Can use simple words and phrases to describe certain everyday objects (e.g. the colour of a car, whether it is big or small). |
| Pre-A1 | *No descriptors available* |

(Hlenschi-Stroie, 2015, p. 158). La escritura creativa va asociada con la introspección, mientras que el teatro permite trabajar las capacidades creativas hacia los niveles social, verbal e interpersonal. Al mismo tiempo, ayuda a practicar las destrezas de producción de una lengua a nivel oral.

Entre las propuestas realizadas en el aula de lenguas extranjeras destinadas a trabajar la diversidad en el aula, está también la variante del teatro de títeres (Oltra Albiach, 2015). El autor propone como metodología de trabajo tratar los textos de alguna cultura específica. En el caso del aula de lenguas extranjeras, el trabajo con los textos debe llevarse a cabo mediante la lengua que se está aprendiendo. La aplicación del método basado en el teatro de títeres se propone como una solución accesible para el alumnado con dificultades de interpretación actoral.

## Conclusiones

La diversidad cultural y la creatividad en el aula de lenguas extranjeras desempeñan un papel crucial en el aprendizaje de una lengua y su cultura: si la primera abre camino a la segunda, la segunda, a su vez, se nutre de la primera. A nivel curricular, la LOMLOE da más peso a la creatividad y, en un continuo proceso de evolución desde la LOMCE, incluye creatividad en los currículos específicos para las asignaturas de lenguas extranjeras en los niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esto podría significar que hay una evolución y mayor concienciación sobre la importancia de la creatividad en el currículo en general y las lenguas extranjeras en particular.

Una de las fuentes de la creatividad que atiende a la diversidad cultural puede ser el arte: las obras literarias, teatro, artes visuales, música, etc. La escritura creativa y la dramatización, como casos concretos de estas prácticas docentes en el aula de lengua extranjera, crean un nuevo paradigma del aprendizaje de un idioma extranjero y una nueva realidad a la que debe enfrentarse un docente, desarrollando sus competencias para manejar los recursos externos y los recursos internos.

## Referencias bibliográficas

Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A. K., Chaudhuri, J. R. y Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), 1938-1944. https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000436620.33155.a4

Amabile, T., M. (1996). *Creativity in context. Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.

Anderson, N., Potočnik, K. y Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: a state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 40 (5), 1297-1333. https://doi.org/10.1177/0149206314527128

Argondizzo, C. (2012). *Creativity and innovation in language education*. Peter Lang AG, International Academic Publishers.

Artola T., Barraca J., Mosteiro P. Ancillo I., Poveda B. y Sánchez N. (2012). *PIC-A. Prueba de imaginación creativa para adultos*. TEA..

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka K. y Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. Institute for Prospective Technological Studies, EUR 24675 EN.

Cheng, C. Y., Leung, A. K. Y. y Wu, T. Y. (2011). Going beyond the multicultural experience-creativity link: the mediating role of emotions. *Journal of Social Issues*, 67(4), 806-824. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2011.01729.x

Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge University Press.

Consejo Europeo (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors 2018.* https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education. UK: qualfications and curriculum authority*. http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf

Cushen, P. J. y Wiley, J. (2011). Aha! Voila! Eureka! Bilingualism and insightful problem solving. *Learning and Individual Differences*, 21 (4), 458-462. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.007

Garcia-Ramirez, J. M. y Hazir, M. (2015). Creativity & cognitive closure. *ReiDoCrea*, 4, 18-23. https://doi.org/10.30827/digibug.34628

Hlenschi-Stroie, V. (2015). Drama and creative writing: a blended tool. En: A. Maley y N. Peachey (eds.). *Creativity in the English language classroom* (pp. 158-164). British Council.

Hundschell, A., Razinskas, S., Backmann, J. y Hoegl, M. (2022). The effects of diversity on creativity: a literature review and synthesis. *Applied Psychology*, 71 (4), 1598-1634. Portico. https://doi.org/10.1111/apps.12365

Informe del Instituto Nacional de Estadística (2022). *Población en España hoy: inmigrantes, emigrantes y otros datos sobre los habitantes de España*. https://www.epdata.es/datos/poblacion-espana-hoy-inmigrantes-emigrantes-otros-datos-habitantes-espana/1/espana/106

Kharkhurin, A. V. (2010). Sociocultural differences in the relationship between bilingualism and creative potential. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41 (5-6), 776- 783. https://doi.org/10.1177/0022022110361777

Kharkhurin, A. V. (2011). The role of selective attention in bilingual creativity. *Creativity Research Journal*, 23 (3), 239- 254. https://doi.org/10.1080/10400419.2011.595979

Korzilius, H., Bucker, J. y Beerlage, S. (2017). Multiculturalism and innovative work behavior: The mediating role of cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 56, 13-24. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.11.001

Lee, C. S., Therriault, D. J. y Linderholm, T. (2012). On the cognitive benefits of cultural experience: exploring the relationship between studying abroad and creative thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26 (5), 768-778. https://doi.org/10.1002/acp.2857

Lee, H. y Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, 50 (8), 1186-1190. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.039

Leung, A. K., Maddux, W. W., Galinsky, A. D. y Chiu, C. (2008). Multicultural experience enhances creativity: the when and how. *American Psychologist*, 63 (3), 169-181. https://doi.org/10.1037/0003-066x.63.3.169

McCracken, J. L. (1998). Examining the impact of formal and informal learning on the creativity of women inventors. En: *39th Annual Adult Education Research Conference Proceedings* (pp. 221-226). University of Incarnate.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 1105 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 26 de diciembre.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. 28 de febrero.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2022). Real Decreto 157 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 1 de marzo.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 217 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 29 de marzo.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 243 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. 5 de abril.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2021-2022*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:38b733ce-a07a-4b83-a911-dde297965023/notaresumen2021-22.pdf

Molino Fernández, C. y Mier Pérez, L. (2018). Multiculturalidad en el aula de segundas lenguas: la literatura como recurso en Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 157-168. https://doi.org/10.5209/DIDA.61960

Oltra Albiach, M. A. (2015). Educación intercultural, diversidad y creatividad en el aula a través del teatro: los títeres. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 167-182. https://doi.org/10.5209/rev_dida.2015.v27.51043

Plucker, J, Beghetto, T. A. y Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

Pope, R. y Swann, J. (2011). Introduction: creativity, language, literature. En: J. Swann, R. Pope y R. Carter (eds.). *Creativity in language and literature. The state of the art* (pp. 1-22). Palgrave.

Portnova, T. y Ortega-Martín, J. L. (2016). Narrative creativity in a multicultural classroom in comparison with a monocultural classroom. *The International Journal of Diversity in Education*, 16 (4), 57-62. https://doi.org/10.18848/2327-0020/cgp/v16i04/57-62

Simonton, D. K. y Damian, R. I. (2013). Creativity. En: D. Reisberg (ed.). *The Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 796-808). Oxford University Press.

Steffens, N. K., Gocłowska, M. A., Cruwys, T. y Galinsky, A. D. (2016). How multiple social identities are related to creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42 (2), 188-203. https://doi.org/10.1177/0146167215619875

Stemler, S. E., Elliott, J. G., Grigorenko, E. L. y Sternberg, R. J. (2006). There's more to teaching than instruction: seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies*, 32 (1), 101-118. https://doi.org/10.1080/03055690500416074

Tadmor, C. T., Galinsky, A. D. y Maddux, W. W. (2012). Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103 (3), 520-542. https://doi.org/10.1037/a0029360

Tadmor, C. T., Satterstrom, P., Jang, S. J. y Polzer, J. T. (2012). Beyond individual creativity: The superadditive benefits of multicultural experience for collective creativity in culturally diverse teams. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43 (3), 384-392. https://doi.org/10.1177/0022022111435259

Vygotsky, L. S. (2012) [1965]. *Psicología del arte*. Fontamara.
Wight, M. C. S. (2015). Students with learning disabilities in the foreign language learning environment and the practice of exemption. *Foreign Language Annals*, 48 (1), 39-55. https://doi.org/10.1111/flan.12122

# 6

# El diseño de sitios web como recurso multimodal para abordar la multiculturalidad y el plurilingüismo en el aula

Rosabel Martinez-Roig
Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas,
Universidad de Alicante

## Introducción

Vivimos en una sociedad tecnológica donde las competencias digitales van afianzándose de manera rápida, especialmente entre las nuevas generaciones. En este contexto, el usuario no solo adopta un papel pasivo ante la tecnología digital (TD) a modo de consumidor, sino que también adopta un rol activo a modo de productor (Pazmiño-Armijos *et al*., 2019). Ejemplos de ello se dan diariamente al consultar y escribir en redes sociales, al opinar en blogs después de su lectura, al escribir comentarios en plataformas donde escuchamos música o vemos vídeos, entre otros. En estos casos, adoptamos lo que se denomina un rol de *prosumidor*, término que proviene de unir los términos de *productor* y *consumidor* (Diez, 2018; González, 2021).

La función del prosumidor es interesante, especialmente en el contexto educativo, ya que permite adoptar un rol activo desde el cual poder crear nuevos contenidos y difundirlos a través de la red (Dakich, 2014). Además, gracias a las posibilidades de las herramientas tecnológicas en cuanto a hardware y software, no es necesario ser expertos en informática para poder generar dichos contenidos. De hecho, varios estudios realizados han per-

mitido comprobar lo eficaz de la producción de contenidos por parte del profesorado o del alumnado (Diez, 2018; González, 2021; Yucra-Crispe *et al.*, 2022). Su participación en las experiencias les sirvió para la adquisición de los contenidos, el desarrollo de actitudes positivas, tanto hacia la tecnología utilizada como hacia la materia en que se basaba la experiencia y mejora del ambiente de clase.

En este marco es donde se pueden abordar experiencias significativas en torno a la multiculturalidad y plurilingüismo. En el presente capítulo se pretende exponer, en concreto, la creación de sitios web educativos que puedan servir como medio de expresión para dicha multiculturalidad y dicho plurilingüismo. El docente, como tal, puede hacer suyas las herramientas necesarias para diseñar y elaborar un sitio web propio que tendrá como principal característica la de adecuarse al proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolle en el aula. Asimismo, el alumnado también podrá crear sus propios sitios web donde expresar sus ideas, experiencias y, en definitiva, su conocimiento.

## Internet como medio digital para la educación

### Internet, un entorno flexible para la información y la comunicación

Básicamente, internet (o la web) tiene dos aplicaciones educativas: información y comunicación, las cuales están directamente relacionadas con una tercera: aprendizaje. Respecto a la primera aplicación, la información, esta se basa en la existencia de sitios web en internet. Estos se disponen de forma flexible, ya que, por ejemplo, no están organizados a modo de estanterías en bibliotecas, ni existe un propietario u organización central y jerarquizada que controle lo que se publica en internet (Roig-Vila y Cobos, 2019).

Así, esta flexibilidad permite que sea posible cualquier tipo de publicación (Martinez-Roig *et al.*, 2022). En el caso del contexto educativo, podemos pensar en sitios web donde el profesorado y el alumnado sean ellos mismos sus autores. En este caso, no se podrá competir con los sitios web profesionales, ya que estos cuentan con equipos de personas especializadas y técnicos infor-

máticos, pero sí podrán elaborarse sitios web sencillos que serán significativos para nuestro alumnado. Con ello podremos desarrollar un aprendizaje motivador, donde se podrán utilizar imágenes del propio entorno, temas de su interés, expresión de sus inquietudes, etc. En nuestro caso, podemos pensar en la creación de sitios web temáticos dirigidos a abordar temas como la multiculturalidad y el plurilingüismo.

La riqueza del aprendizaje en torno a ello no será únicamente el conocimiento que se genere a partir de la información expresada en el sitio web, sino también el aprendizaje que se adquiera durante el proceso de aprendizaje. El diseño de webs propias permite atender de manera más personalizada los respectivos procesos de aprendizaje (Jurado y Martos, 2022). Con ello podemos plantear una pedagogía constructivista para promover un aprendizaje significativo a partir de aprendizajes activos y colaborativos.

Se trata de avanzar un paso más respecto al uso de la TD como usuarios y plantearse ser autores y diseñadores de sitios web sencillos para ser utilizados en el aula. El hecho de que el profesorado o el alumnado no sea especialista informático no impedirá que se puedan crear sitios web de calidad. Existe software para ser utilizado por un usuario de nivel básico –y similar en su funcionamiento al conocido programa Word de Microsoft, por ejemplo–, donde se guía para diseñar de forma sencilla un sitio web. Como ejemplo, cabe citar la aplicación web Goggle Sites.

La dinámica de trabajo en el aula se plantea desde la colaboración-cooperación, interacción y flexibilidad. Asimismo, destaca la participación activa y la interactividad, tanto del alumnado como del profesorado; se concibe el conocimiento como un constructo social y, de este modo, el proceso educativo se facilita por la interacción social, la evaluación y la cooperación entre iguales. Todo ello se enmarca en un planteamiento de aula que contempla la diversidad reflejada en aspectos como la multiculturalidad y el plurilingüismo.

## Uso de internet como herramienta de construcción de conocimiento

En un trabajo anterior (Martinez-Roig, 2021), apuntábamos que es necesario vincular los conocimientos ya aprendidos con los

nuevos que se adquieran. De esta manera se establecen una serie de relaciones sustantivas entre el conocimiento disponible y el nuevo conocimiento. Para explicar este aspecto, recurríamos a las condiciones que, según Ausubel, Novak y Hanesian deben existir. En palabras de Gràcia y Segués (2009a), así como la perspectiva constructivista de Ruiz-Danegger (2009), destacábamos los siguientes aspectos:

- Potencialidad lógica del contenido. Ello implica que el conocimiento a aprender debe conformarse por aspectos relevantes, estructurados y coherentes. Con ello se genera un desequilibrio cognitivo en el alumnado ante la necesidad de revisar y, si es necesario, modificar el conocimiento que ya disponía con anterioridad.
- Potencialidad psicológica del contenido. Esto significa que existe una serie de conocimientos previos en el alumnado de forma que, vinculados a los nuevos, dan lugar a una reestructuración y reorganización. Con ello, durante todo el proceso se modifica la información adquirida recientemente, así como la estructura preexistente.
- Disposición favorable del alumnado para aprender significativamente. Ello significa que el alumnado debe estar dispuesto, consciente y deliberadamente, a esforzarse y ofrecer una clara voluntad para establecer relaciones significativas entre los conocimientos.

Asimismo, es necesario añadir el concepto de sentido al último aspecto expuesto. Dicho sentido se encuentra vinculado a factores motivacionales, afectivos y relacionales. Y es necesario:

- Poder representar la situación de aprendizaje, sus objetivos y finalidades.
- Que la tarea y el contenido sea susceptible de generar un interés de tipo inmediato, diferido o latente.
- Que el alumnado se sienta competente; que confíe en sus capacidades y competencias, de igual modo que en los recursos y las ayudas del entorno (Gràcia y Segués, 2009[a]).

En este contexto referido al diseño de sitios web, donde la colaboración es fundamental, son importantes los mecanismos de

influencia entre iguales. Ello ayuda a los procesos de construcción de significados y atribución de sentido. Un alumno, en este caso, genera una confianza respecto a la ayuda que recibe del entorno; en este caso, de sus compañeros. Por otra parte, también es necesario atender las estrategias que responden a las diferencias individuales con el fin de propiciar marcos personalizados.

Así, son adecuadas las estrategias de adaptación en cuanto a los métodos de enseñanza y el nivel técnico exigido. A partir de dichas estrategias se buscará la adaptación y flexibilidad necesaria dirigida a todo el alumnado. En definitiva, es buscar el ajuste entre las características individuales y los métodos de enseñanza generales. Como señalan Gràcia y Segués (2009b), son dos procesos interconectados: a) macroadaptación, es decir, métodos, estrategias alternativas y condiciones para ponerlos en marcha de manera ajustada a las características de los alumnos en la fase de diseño; b) microadaptación, a saber, tomas de decisiones constantes del profesor para adaptarse a los alumnos y a sus procesos de aprendizaje dentro del aula (Martinez-Roig, 2021). En este caso, internet se configura como medio donde desarrollar esta construcción de conocimiento a partir de un rol activo en la creación y diseño de sitios web focalizados en abordar temas sobre multiculturalidad y plurilingüismo.

## El diseño de sitios web como acción de «escritura y lectura» en internet

### La escritura como creación de contenido

La escritura es uno de los sistemas de comunicación más complejo e importante que se ha desarrollado hasta nuestros días. De hecho, podemos afirmar que la escritura es el gran almacén de conocimiento de nuestra humanidad. Su carácter atemporal y perenne y la presencia del texto como único nexo entre emisor y receptor hacen de la escritura un sistema de comunicación necesario y digno de estudio en las aulas. Atendiendo a dicho estudio del acto de escribir, jamás debemos perder de vista la finalidad comunicativa que, en última instancia, tiene la escritura. De esta manera, «educar a los estudiantes en el aprendizaje formal de la

lengua escrita [..] es una de las tareas más difíciles que enfrenta el docente a lo largo de su trayectoria profesional» (Pérez y La Cruz, 2014, p. 3). En consecuencia, debemos prestar especial atención a los procesos psicológicos y, en su mayor parte, secuenciales, que conforman la escritura.

Reconocemos que la escritura es una habilidad cognitiva compleja, que requiere el dominio de diversos procesos psicológicos. El modelo más representativo que explica dichos procesos es el propuesto por Flower y Hayes (1981). Estos autores defienden la existencia de tres grandes factores: la memoria a largo plazo (MLP), la memoria operativa (MO) y el contexto de producción (CP); y la interacción entre ellos, como los determinantes en el proceso de escritura. En líneas generales, el proceso de escritura se inicia con la actividad de la MO y el CP, que precisan a quién va dirigido el mensaje, con qué intención, a través de qué medio, etc. Posteriormente, entra en juego la MLP, la cual formaliza el mensaje que se desea emitir mediante la recuperación de los conocimientos relativos a normativa, ortografía, gramática, semántica, etc. necesarios para conformar el producto final. En nuestro caso, se trata de «escribir» el contenido del sitio web que queremos crear, en este caso referido especialmente al texto.

Ahora bien, crear un texto, sea escrito o multimodal, como lo es un sitio web, es una tarea compleja en la que no debemos perder nunca de vista la finalidad comunicativa del texto producido (Wünsch-Nagy, 2020). Por tanto, tenemos que conocer las fases de dicho proceso de composición.

En concreto, el proceso de escritura se compone de cuatro fases. Las dos primeras fases se corresponden con el proceso anteriormente explicado de activación de la MO y recuperación de los contenidos a través de la MLP.

De eta forma, será en la tercera fase donde ya comenzará a materializarse el producto final. En esta tercera etapa, el estudiante redacta una versión inicial del texto. Para ello, interviene la memoria operativa en consonancia a la información enviada desde el contexto productivo, entre la cual podemos destacar la tipología textual y las destrezas gramaticales y ortográficas. Al final de esta fase, el alumno habrá producido una primera versión o borrador del texto.

La cuarta y última fase del proceso, pero no por ello la menos importante, es la fase de revisión y evaluación. Desgraciadamen-

te, en numerosas ocasiones, esta fase apenas es trabajada en las aulas. Paradójicamete, a pesar de no dedicar especial atención a revisar y evaluar el texto, se tiende a centrar la escritura en la consecución del producto final. Por tanto, como docentes, debemos reconocer la importancia de esta fase y trabajarla activamente a la hora de diseñar un sitio web. En esta etapa, el alumnado revisa el primer borrador producido en la fase anterior. Dicha revisión, se hará según las destrezas aplicadas desde el CP en la fase anterior. Tal y como hemos comentado, el contexto productivo determina los condicionantes necesarios para producir el texto, destacando aspectos gramaticales y normativos. Por tanto, en esta fase, el alumno reflexionará sobre cómo ha aplicado dichos conocimientos lingüísticos a su texto. Además, el hecho de contar con el primer borrador ya escrito favorecerá la fijación del alumno en los aspectos gramaticales, lo que le llevará a una reflexión más profunda y completa de la corrección gramatical.

Llevado a la práctica educativa concreta de diseño de sitios web, podemos observar la importancia de la cuarta fase muy claramente. Si bien es cierto que en esta fase el alumnado no debe atender únicamente a aspectos gramaticales o normativos, reconocemos que estos conforman uno de los factores de mayor importancia en un texto y cuyos errores son más fácilmente identificables. En concreto, nos parece interesante la implementación de una dinámica de coevaluación entre el alumnado. Esta metodología, además de ser muy beneficiosa para los aprendizajes del alumnado, permite disponer de una información clara y continua de los procesos de aprendizaje que se están desarrollando (López *et al.*, 2005). En nuestro caso, proponemos la corrección del primer borrador de forma coevaluativa, donde cada alumno corrija y revise el texto del sitio web del compañero o compañera, pudiendo así detectar los errores de forma más directa. En conclusión, podemos afirmar la gran importancia de la tarea de revisión en el proceso de escritura y composición de textos en el diseño de un sitio web, siendo los contenidos gramaticales y normativos uno de los factores más destacables y dignos de revisión.

## La lectura como elemento de reflexión del proceso creativo

En el diseño de un sitio web es fundamental el proceso de lectura del contenido elaborado antes de proceder a su publicación

en la red. Ello nos lleva a abordar las finalidades de la lectura y la influencia de esta sobre el sentido final del proceso de comunicación, fundamental cuando estamos ante el medio de comunicación por excelencia en la sociedad actual como es internet.

En primer lugar, cabe destacar que la lectura es, en toda su esencia, un proceso de comunicación en el que el lector es el único interlocutor directo y encargado de dar sentido al texto. Por tanto, el interés, la finalidad del lector y su competencia lectora condicionarán enormemente el intercambio de información y el sentido de la comunicación. No obstante, ¿qué entendemos por finalidad lectora? Tras años de estudio, no se ha llegado a una definición unánime de finalidad lectora. Sin embargo, Solé (1992) sí ha obtenido una clasificación que engloba nueve posibles y diferentes finalidades lectoras. Entre ellas, encontramos algunas relativas a la obtención de información precisa o seguir instrucciones, otras que se refieren a la revisión y comunicación del texto, otras referidas a la lectura por placer y otras centradas en el ámbito escolar y la comprensión de conceptos. Teniendo en cuenta estas finalidades, cabe destacar que no se presentan de forma única e inequívoca en un mismo texto y lector, sino que suelen presentarse de forma simultánea en una misma lectura o en varias. Este último aspecto sobre la variación de la finalidad lectora dependiendo de la ocasión en la que leamos el texto nos invita a reflexionar más si cabe sobre la importancia de estas en la lectura.

En el caso de la lectura de un sitio web, especialmente referido a temas sobre multiculturalidad y plirilingüismo, nos debemos detener en el denominado intertexto, el cual podemos definir como la integración, selección y activación significativa del conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales que facilita la lectura de los textos (Mendoza, 2001). Por otro lado, pero de forma muy relacionada, este autor también propone un proceso secuencial para entender la lectura de textos. En el caso que nos ocupa, la primera fase de anticipación y prelectura es la que nos ofrece información más destacable para explicar la importancia del intertexto y finalidad lectora.

Mendoza (2001) propone la fase de prelectura como una actividad de anticipación para contextualizar el texto y al lector en un mismo escenario comunicativo, hecho que en la mayoría de las ocasiones no suele realizarse correctamente. En esta contex-

tualización, entran en juego actividades sobre el emisor, el contenido y la situación comunicativa que presenta el texto en cuestión. Cabe reconocer que existen textos en los que los aspectos anteriormente mencionados y relativos al emisor no son de gran importancia como, por ejemplo, textos de ámbito jurídico o puramente expositivo. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la presencia en el lector de conocimientos previos relativos directamente al texto condicionará enormemente su lectura.

Para ilustrar esta influencia, recurrimos a un ejemplo de un hipotético artículo periodístico de divulgación científica que trate sobre el Bosón de Higgs. Un científico con una amplia carrera profesional y con amplios conocimientos sobre esta partícula leerá el texto de la misma manera que un estudiante de 1.º de Bachillerato interesado en la física. Sin embargo, el científico contará con un gran intertexto de conocimientos científicos que reducirán su finalidad lectora a una mera información sobre la actualidad del Bosón. Em cambio, para el joven estudiante, con un reducido intertexto sobre conocimientos físicos, la lectura del texto, sumada al carácter divulgador del mismo, supondrá una experiencia de aprendizaje y reflexión sobre la partícula, a la cual seguramente no habrá llegado el científico debido a su intertexto y finalidad. Todo ello aplicado a la lectura de sitios web que hayamos creado sobre multiculturalidad y plirilingüismo implica abordar paralelamente procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a dichas temáticas. Ello será fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Como vemos, reconocemos la gran influencia del intertexto en el proceso de lectura, lo que condiciona directamente la finalidad con la que leemos el texto en cuestión y, por ende, el sentido comunicativo del mismo.

## La creación de sitios web como medio para abordar la multiculturalidad y el plurilingüismo desde la multimodalidad

La palabra es poderosa para la colectividad y lo es para la construcción de la propia historia de la persona, como individuo (Mendoza, 2001; Moya y Pinar, 2007). Ahora bien, en este siglo XXI se precisa mucho más que la simple palabra, habida

cuenta de la multiplicidad de soportes, entornos, dispositivos, formatos y, en general, modos que las TD han puesto a nuestra disposición en cuanto a semiótica y multimodalidad (Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro, 2019). Nunca había sido tan sencillo y ubicuo acceder al conocimiento y poder informar y publicar. Por ello, se hace necesario formar teniendo en cuenta este contexto, como así lo señalan Fernández-García (2017). En la sociedad actual, las TD han propiciado nuevas formas de comunicación y de intercambio de información. Con ello se genera el desarrollo de nuevos contenidos multimodales (Martinez-Roig *et al*, 2020).

Como señalan Gladic y Cautín-Epifani (2016), queda establecido el concepto de texto como entidad multimodal y debe abordarse la comprensión y aprendizaje desde esta perspectiva:

> No podemos seguir orientando las prácticas educativas en base a un concepto de texto eminentemente verbal, sino más bien es necesario que el proceso educativo se conciba desde un concepto multimodal del texto. La educación y las prácticas de enseñanza deben adaptarse, por tanto, a los requerimientos del contexto en el que se insertan los estudiantes y las características de sus procesos, es decir, a una realidad de comunicación multimodal. (Gladic y Cautín-Epifani, 2016, p. 390).

De esta forma, las TD facilitan el uso de recursos adicionales al texto alfabético y a la imagen, como señalan Chaverra-Fernández *et al.* (2016). Según estas autoras, esto concuerda con lo planteado por Kress (2003, *apud* Chaverra-Fernández y Bolívar, 2016, p. 185) «cuando sugiere que «los dispositivos digitales modificaron los conceptos tradicionales de alfabetización al dar mayor preeminencia a la imagen y a otras formas de comunicación, que pueden ser soportadas en las pantallas, con la consecuente presencia en diversos ámbitos de la vida cotidiana». Con ello, conseguimos, en definitiva, una narrativa, la cual es una práctica reflexiva que permite (re)pensar y atribuir sentido a las experiencias, al tiempo que facilita comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (Cabré, 2016; Martinez-Roig *et al*, 2021a; Martinez-Roig *et al*, 2021b; Martinez-Roig *et al*, 2021c). Se trata de la trenza que pone en conjunción creencias, presuposiciones y conocimientos, donde

el sujeto construye nuevos marcos interpretativos, en nuestro caso, en torno a la multiculturalidad y multilingüismo.

Se trata, en definitiva, de nuevas pedagogías de participación (Vizcaíno-Verdú *et al*., 2019) bajo un alfabetismo transmedia, con un incremento de productores-consumidores (prosumidores) capaces de generar y publicar contenidos a través de la red (Scolari, 2018a; Scolari, 2008b). En este sentido, citamos a O'Halloran *et al.* (2017), cuyo enfoque de semiótica social hacia la alfabetización multimodal crítica se basa en la convicción de que el alumnado de la sociedad actual precisa competencias más allá de las nociones tradicionales de alfabetización a fin de poder satisfacer las demandas cambiantes que plantean los medios y la tecnología en el siglo XXI.

Si todo ello no fuera ya interesante *per se*, cabe añadir el hecho de que, en definitiva, estamos formando de modo efectivo respecto a la misma noción de ciudadanía (consciente y responsable), máxime en el contexto cambiante y tecnológico actual. Se trata de vislumbrar la importancia de aspectos como la multiculturalidad y el plurilingüismo en el proceso de construcción de nuestra sociedad. En este contexto, O'Halloran *et al.* (2017, p. 164) señalan:

> Aaunque los educadores son plenamente conscientes de esta necesidad, la mayoría de los enfoques pedagógicos de los que disponen no ofrecen recursos como programas informáticos creados a tal efecto que puedan manejar tales complejidades. Las tecnologías mediáticas existentes pueden permitir que se compartan y comenten archivos multimedia, pero no incluyen marcos conceptuales ni técnicas para el análisis y la interpretación sistemática de textos con imágenes y componentes de vídeo.

Así, se considera que el diseño de sitios web puede ser un recurso óptimo para este planteamiento y, con el mismo, contribuir a formar al ciudadano de una sociedad acorde con su tiempo.

## Referencias bibliográficas

Cabré Rocafort, M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narra-

tivas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9 (3), 50-68.
Cañamares-Torrijos, C. y Moya-Guijarro, A. J. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos*, 18 (3), 59-70. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127
Chaverra-Fernández, D. I. y Bolívar Buriticá, W. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (1), 181-187.
Dakich, E. (2014). Theoretical and epistemological foundations of integrating digital technologies in education in the second half of the 20th century. En: *Reflections on the history of computers in education* (pp. 150-163). Springer Berlin Heidelberg.
Diez Gracia, A. (2018). El prosumidor como alternativa a la crítica periodística: estudio de caso de Goodreads. Empoderando a la ciudadanía 3.0. *Ícono*, K (10), 62-84.
Fernández-García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alf etización mediática. *Nueva Sociedad*, 269, 66-77. https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2017/no269/8.pdf
Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Comunication*, 32 (4), 365-387. https://www.jstor.org/stable/356600
Gladic Miralles, J. y Cautín-Epifani, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística*, 34, 381-394.
González Reyes, R. (2021). Las otras caras del prosumidor: una revisión a los conceptos fundacionales de *pro-am* (amateur profesional) y *maker*. *Comunicación y Sociedad*, 1-19. https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8072
Gràcia García, M. y Segués Morral, M. T. (2009a). ¿El aprendizaje influye en el desarrollo humano? En: *Psicología de la educación y la instrucción*. FUOC.
Gràcia García, M. y Segués Morral, M.T. (2009b). ¿Cómo se aprende en el contexto escolar? En: *Psicología de la educación y la instrucción*. FUOC.
Jurado Soto, É. W. y Martos Eliche, F. (2022). Diseño de un sitio web de aprendizaje de inglés mediante el modelo ADDIE. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 14 (1), 148-163. https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2132
Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203299234

López Pastor, V. M., Barba Martín, J. J. y González Pascual, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17.

Martinez-Roig, R. (2021). Tecnología digital y necesidades educativas específicas en torno al aprendizaje en el aula. En: R. P. Esteve Faubel (ed.). *Nuevas tendencias en investigación educativa* (pp. 79-88). Octaedro.

Martinez-Roig, R., Álvarez-Herrero, J. F., y Urrea-Solano, M. (2022). Social networks and blogs as educational communicative resources during a pandemic. En: A. Cortijo Ocaña y V. Martines (eds.). *Handbook of research on historical pandemic analysis and the social implications of COVID-19* (pp. 153-163). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7987-9.ch012

Martinez-Roig, R., Gavilán-Martín, D. y Merma-Molina, G. (2021a). Transmedia storytelling que reporta y supera casos de marginados. Clásicos como muestra de didáctica y psicología social para la superación personal. En: V. J. Escartí y R. Roca (eds.). *En los márgenes de la historia: marginales y minorías* (pp. 269-292). Libros Pórtico.

Martinez-Roig, R., Merma-Molina, G. y Urrea-Solano, M. (2021b). The power of storytelling. Some aspects of James I's Llibre dels Fets as a transmedia storytelling with educational purposes and social and political psychology. En: A. Cortijo Ocaña y J. M. Antolí Martínez (eds.). *Approaches to new trends in research on Catalan studies* (pp. 261-280). Peter Lang.

Martinez-Roig, R., Urrea-Solano, M. y Hernández-Amorós, M. J. (2021c). Transmedia storytelling i coneixement en obert. Clàssics i psicologia social en favor de les virtuts del bon govern. En: A. Cortijo Ocaña y E. Sanchez-López (eds.). *De la innovació al cànon* (pp. 395-428). Afers.

Martinez-Roig, R., Urrea-Solano, M. y Merma-Molina, G. (2020). Propuestas didácticas para la formación inicial del profesorado en torno a los canales de youtubers infantiles. En: E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (eds.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3448-3457). Octaedro.

Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Moya Guijarro, A. J. y Pinar Sanz, M. J. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos*, 3, 21-38. https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.02

O'Halloran, K. T. Y Sabine, E. M. (2017). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*, 42 (2), 147-170. 10.1080/17439884.2016.1101003

Pazmiño-Armijos, A., Jácome-Tinoco, J., Santillán-Mariño, C. y Freire-Quintanilla, M. (2019). El uso de las TIC para el aprendizaje de la programación. *Dominio de las Ciencias*, 5 (1), 290-298. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i1.861

Pérez Ruíz, V. D. y La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 21, 1-16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85332835002

Roig-Vila, R. y Cobos Velasco, J. C. (2019). La Didáctica como elemento determinante en los nuevos escenarios de la educación superior. *Revista Internacional d'Humanitats*, 46-47, 129-142. http://www.hottopos.com/rih46/index.htm

Ruiz-Danegger, C. (2009). Debates sobre la modularidad en la psicología del desarrollo: ¿Hacia un nuevo constructivismo? *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 26 (2), 247-265.

Scolari, C. (2018a). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. CeGe.

Scolari, C. (2018b). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco.* Universitat Pompeu Fabra.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Teske, P. R. J. y Horstman, T. (2012). Transmedia in the classroom: breaking the fourth wall. *MindTrek '12: Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference* (pp. 5-9). ACM Digital Library. https://doi.org/10.1145/2393132.2393134

Vizcaíno-Verdú, A., Contreras, P. y Guzmán-Franco, M. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104.

Wünsch-Nagy, N. (2020). Multimodal literacy development in a higher education English Studies classroom. *Journal of Visual Literacy*, 39 (3-4), 167-184. https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1826218

Yucra-Quispe, L.-M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguaded, I. (2022). De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes. *Revista de Comunicación*, 21 (1), 433-450. https://dx.doi.org/10.26441/rc21.1-2022-a22

7

# Los cimientos que apuntalan y perpetúan la Babel monolingüe australiana

MACARENA ORTIZ JIMÉNEZ
The University of Sydney

ADRIANA RAQUEL DÍAZ
The University of Queensland

## Introducción

Australia es considerada una de las naciones con mayor diversidad lingüística y cultural. Además de contar con la civilización viva más antigua del mundo, goza de una larga historia como foco de inmigración. Según los datos del último censo nacional, se hablan más de 400 lenguas, de las cuales aproximadamente 160 son indígenas (ABS, 2021a, 2021b). Sin embargo, en este contexto multicultural y multilingüe, la falta de compromiso de Australia con el estudio de lenguas en el sistema educativo reglado resulta paradójico. El objetivo de este capítulo es explorar esta condición paradójica e identificar así los mayores retos que plantea la ecología lingüística de Australia para fomentar el plurilingüismo. Para ello, seguiremos los tres niveles de planificación lingüística (macro, meso y micro) propuestos por Kaplan y Bauldauf (1997), ya que tal división permite un análisis amplio y sistemático. Al referirnos a «lenguas» o «idiomas», estos equivaldrían exclusivamente a «idiomas extranjeros o lenguas adicionales» en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ya que en Australia existen subcategorías para referirse a las lenguas comunitarias (o de

herencia), la lengua de signos y, por supuesto, las lenguas y dialectos aborígenes.

En un macronivel, y tras una breve descripción historicosocial del país, discutiremos las principales políticas lingüísticas implementadas en los últimos treinta y cinco años, así como la situación actual de las lenguas en el sistema educativo australiano. En un mesonivel, atenderemos al alto grado de autonomía del que disfrutan las escuelas de educación reglada, centrándonos específicamente en sus directores, quienes contribuyen notablemente al actual estado de inercia resultante de esta paradoja. Finalmente, en un micronivel exploraremos el perfil de los profesores de lenguas y sus necesidades formativas. Tras esta panorámica crítica y multidimensional, concluiremos el capítulo reflexionando sobre el círculo vicioso de interdependencia que subyace a todos los retos examinados en los tres niveles y cómo estos apuntalan y perpetúan lo que puede considerarse como una Babel monolingüe.

## Contexto historicosocial

En la mayoría de los países de la OCDE, la enseñanza de lenguas extranjeras es parte indispensable del currículo de educación reglada, y el número de estudiantes se mantiene estable (Liddicoat *et al.*, 2007). Sin embargo, en Australia, pese a los numerosos esfuerzos a nivel de política y planificación lingüísticas que discutiremos más abajo, el porcentaje de estudiantes que completan la educación formal habiendo estudiado al menos una lengua adicional continúa en descenso (Kohler *et al.*, 2014). No obstante, esta preocupante situación no siempre ha sido así. Entonces, ¿cómo ha pasado Australia de ser un país altamente plurilingüe a un país caracterizado por un enraizado monolingüismo angloparlante? Para entender esa evolución analizamos cronológicamente su contexto historicosocial centrándonos en seis momentos de cambio representativos: la colonización británica, la etapa asimilacionista, el periodo más integrador, la Australia oficialmente multicultural, la fase de retroceso de la pluralidad y, finalmente, la etapa más actual que comienza con la creación del currículo nacional. Si bien estas etapas se superponen, para facilitar su análisis nos valemos de esta secuenciación artificial

(Baldwin, 2019; Lo Bianco y Slaughter, 2017; Morgan, 2020, entre otros).

El mayor cambio histórico y social se produce con la colonización británica en 1788. Antes de la invasión, en Australia se hablaban unas setecientas lenguas y dialectos (Koch y Nordlinger, 2014), de forma que el plurilingüismo era la norma en la sociedad y una característica altamente valorada entre los pueblos aborígenes. Tras la colonización, la larga historia de los pueblos originarios, sus lenguas y culturas se reprimen cruelmente, imponiendo por la fuerza el legado británico en todos los niveles de la sociedad y el inglés como lengua vehicular (Morgan, 2020). Asimismo, se aprueba la ley denominada *Política de la Australia Blanca* (formalmente llamada, Immigration Restriction Act) para restringir la entrada al país de inmigración no europea, deportar a los inmigrantes residentes en Australia (Jones Díaz y Walker, 2018) y excluir a los aborígenes australianos de la ciudadanía. Sorprendentemente, esta ley abiertamente racista y segregacionista no se derogó totalmente hasta 1973 (Morgan, 2020).

Tras la II Guerra Mundial, la llegada de refugiados europeos comienza a dibujar una ecología lingüística y cultural mucho más compleja. No obstante, la migración desde la Commonwealth seguía siendo superior y hacía crecer a la población angloparlante, reforzando lo que hoy día Hajek (2018) denomina «la burbuja anglo» e instaurándose así la mentalidad monolingüe (Clyne, 2008) que se venía fraguando desde la colonización. Esta segunda etapa se considera asimilacionista (1945-1965), pues los migrantes tenían que ser blancos y asimilar rápidamente la lengua (Martín, 2005), de modo que se penalizaba el uso de otra lengua diferente al inglés en las escuelas, lo que provocó altos niveles de discriminación lingüística (Martín, 2011).

Entre mediados de 1960 y principios de 1970, el fracaso de dichas políticas asimilacionistas dio paso a una tercera etapa de cambio de retórica enfocada en la integración de los migrantes (Martín, 2011). Sin embargo, este nuevo discurso oficial no cala ni en el sistema educativo ni en la sociedad. En 1969, se elimina el requisito de estudiar una lengua para acceder a la universidad, lo que lleva a que disminuya drásticamente el número de estudiantes (Morgan, 2020). En 1972, la histórica victoria del Partido Laborista dio paso a un ambicioso plan de reformas sociales

y a la creación de una ley contra la discriminación racial, que sentaron las bases para el desarrollo de una conciencia migratoria en el discurso político (Martín, 2011). Pese a estos cambios, las presiones asimilacionistas continuaron.

Habrá que esperar a la cuarta etapa, entre 1975 y 1980, para que Australia se declare oficialmente multicultural (que no multilingüe) y consolide su conciencia migratoria (Martín, 2011; Morgan, 2020), dando lugar a una mayor aceptación de los migrantes y al establecimiento de leyes para combatir su discriminación estructural. Sin embargo, este reconocimiento simbólico de los migrantes no se tradujo a las escuelas. La imposición del inglés se endurece, lo cual provoca que los años ochenta estén cargados de intensos debates en torno al multiculturalismo en los que se ataca abiertamente la ley migratoria.

Con todo, también se llevaron a cabo acciones favorables a la enseñanza y al mantenimiento de otras lenguas distintas al inglés. La más importante, la creación de la *Política Nacional sobre Lenguas* (Lo Bianco, 1987) que, si bien no cambia la mentalidad monolingüe de la población angloaustraliana, introduce el estudio de las lenguas en el sistema educativo, legitimándolas frente al inglés.

A principios de 1990, aunque se mantiene el discurso de una Australia multicultural y multiétnica, entramos en una quinta etapa de retroceso en el compromiso con la pluralidad. En 1991 aparece una nueva política lingüística mucho más restrictiva y enfocada en una visión comercial de las lenguas que remplaza a la de Lo Bianco (1987). Además, el racismo resurge con la aparición de un partido político de corte populista y asimilacionista (Martín, 2011) que se ve agravado por los atentados terroristas de Nueva York en 2001.

El cambio de gobierno laborista en 2008 da paso a la sexta etapa que pone fin a más de una década de reivindicación encubierta de la supremacía angloaustraliana, y donde se pide oficialmente perdón a los aborígenes australianos por los errores del pasado (Martín, 2011). Este mismo año se anuncia el establecimiento de ACARA, un organismo estatutario independiente propiedad conjunta de todos los estados y territorios al que se le encarga la creación e implementación de un currículo nacional con apoyo bipartito (Reid, 2019; Wiltshire y Donnelly, 2014), como veremos más abajo.

Hoy en día, pese a la existencia de este marco nacional, así como del apoyo gubernamental y legislativo para el estudio de las lenguas comunitarias (Tehan, 2019) y adicionales, los números de estudiantes de lenguas no paran de descender (Morgan *et al.*, 2021). Este recorrido historicosocial es muestra palmaria de la intrincada problemática que afecta a la oferta de lenguas en Australia, lo que explicaría la dificultad de poner fin a su continuo declive de forma satisfactoria. Muchos autores han atribuido el fracaso de las lenguas en el sistema educativo australiano a la multitud de políticas lingüísticas que se han elaborado, aspecto en el que nos centramos a continuación.

## Política y planificación lingüísticas en Australia

Dentro de la política y la planificación lingüísticas, el macronivel suele entenderse como una relación entre los gobiernos y las agencias gubernamentales (Kaplan y Baldauf, 1997) que, en Australia, correspondería al Gobierno federal de los seis estados que la conforman, así como sus respectivos departamentos. Lo Bianco y Gvozdenko (2006, p. 7) describen la sucesión de políticas educativas en este nivel como con una constante «reinvención de la rueda»; es decir, con políticas y compromisos de financiación que han tenido muy poco impacto a largo plazo.

A pesar de ello, Australia ha sido considerada internacionalmente pionera en política lingüística educativa entre los países anglófonos (Lo Bianco y Slaughter, 2017). Si bien ha habido otras antes, la *Política Nacional sobre Lenguas* (NPL) de Lo Bianco (1987) es «la primera política lingüística explícita en Australia y la primera política lingüística multilingüe en un país de habla inglesa» (Lo Bianco, 2009, p. 16) que ha sido tomada como modelo de formulación de políticas lingüísticas positivas de ámbito nacional (Clyne, 2005) «gracias a una argumentación sólida desde un punto de vista sociológico, económico, psicológico, político y pedagógico» (Lasagabaster y Clyne, 2012, p. 571). Así, hace más de treinta años, la NPL ya establecía grandes expectativas para Australia como una nación multilingüe y multicultural, y se produjeron los primeros programas en áreas como lengua de signos, lenguas indígenas, lenguas comunitarias y asiáticas o inglés como segundo idioma, entre otros (Clyne, 2005).

Otras políticas destacables posteriormente incluyen *La lengua de Australia: La política lingüística y de alfabetización australiana* (DEET, 1991), que redujo el enfoque multicultural de la política de 1987 y enfatizó el valor económico y laboral de las lenguas por encima de su valor educativo y de la justicia social destacados en la NLP. Esto quedó reflejado explícitamente en el discurso al reemplazar *lengua* por *lenguas* (Lasagabaster y Clyne, 2012). Más tarde, la *Estrategia Nacional de Lenguas y Estudios Asiáticos en las Escuelas de Australia* y el *Programa Nacional de Lenguas y Estudios Asiáticos en Escuelas* (NALSAS) dieron prioridad a cuatro idiomas asiáticos (mandarín, indonesio, japonés y coreano), logrando un crecimiento temporal en sus matriculaciones que alcanzaron un 23,4 % en 2002, periodo de máximo apogeo. Sin embargo, poco después, volvieron a su valor previo a la implementación de dichas políticas (18 % en 2006) (RUMACCC, 2007). El esfuerzo legislativo más actual está a cargo de Anne-Marie Morgan y su equipo de investigación representante de la Australian Federation of Modern Languages Teachers Association (AFMLTA, por sus siglas en inglés) que, en nombre del Departamento de Educación, Habilidades y Empleo, lleva embarcada desde 2020 en la titánica labor de elaborar un plan y una estrategia nacional de lenguas para «aumentar la aceptación del aprendizaje de idiomas en las escuelas». (Morgan *et al.*, 2021, p. 3)

Decenas de declaraciones emitidas por ministros de Educación estatales, territoriales y federales también han subrayado la importancia de las lenguas (MCEETYA, 1989, 1999, 2008). Más recientemente, la *Declaración de Educación de Alice Springs Mparntwe* (Education Council, 2019), al igual que la precedente *Declaración de Melbourne* (MCEETYA, 2008, p. 8), enfatiza el desarrollo de los estudiantes como «miembros globales y locales de la comunidad que valoran y celebran las diferencias culturales y lingüísticas y se involucran en la comunidad global».

Pese a la constante sucesión de políticas educativas e iniciativas a nivel nacional enfatizando y afirmando la importancia de los estudios de lenguas adicionales durante los últimos treinta años, «los idiomas continúan luchando por lograr el reconocimiento» (Norris y Coutas, 2014, p. 45) como área curricular, lo que socava las matriculaciones y la retención de estudiantes en los sectores reglados y no reglados.

En general, el estado actual de la oferta de programas de lenguas en todo el país sigue siendo frágil y altamente fragmentado, en gran parte debido a un entorno de políticas lingüísticas débiles e independientes entre sectores, estados y territorios (Lo Bianco y Slaughter, 2017). A esto se suma la falta de interés público por el aprendizaje de idiomas, particularmente en el nivel terciario (Mason y Hajek, 2018). Todo ello ha dado lugar a que, como expresa Amorati (2018, pp. 313-314), Australia se presente como «una Babel monolingüe, un oxímoron que captura vívidamente su naturaleza como un país orgullosamente multicultural y, sin embargo, cada vez más monolingüe».

Mientras que en la década de 1950 alrededor del 40% de los estudiantes australianos de Secundaria se graduaban con una lengua adicional, desde fines de la década de 1990, el promedio nacional se ha mantenido constantemente bajo en torno al 10% (Wilks-Smith *et al.*, 2018, c.f., «Asia education report», que indica que este porcentaje podría alcanzar el 19% en algunas jurisdicciones), con aproximadamente 50 idiomas examinados (equivalente a Bachillerato en España) (Lo Bianco y Slaughter, 2009).

Si bien la presente descripción está lejos de ser exhaustiva, evidencia la gran cantidad de políticas, planes y estrategias que han expresado su apoyo a la educación de lenguas adicionales en los últimos treinta años. En las casi cuatro décadas entre 1970 y 2006, Lo Bianco y Gvozdenko (2006) encontraron no menos de 67 informes e investigaciones relacionadas con políticas lingüísticas destinadas a abordar los problemas de la educación de lenguas en Australia. Sin embargo, ninguno ha tenido nada más que un mínimo efecto incremental en la proporción de estudiantes que se gradúan de la escuela secundaria con un idioma adicional. De hecho, podría argumentarse que la cantidad y variedad de políticas es, en parte, el problema. Los esfuerzos en el área del aprendizaje de lenguas en Australia se han visto frenados por una «proliferación de programas de valor cuestionable y duración y efecto limitados» (Lo Bianco, 2009, p. 63). La falta de una visión consistente, integral y consensuada a largo plazo para la educación de lenguas significa que poco ha cambiado durante tres décadas de políticas educativas y lingüísticas en Australia.

## Las lenguas en el sistema educativo australiano

Como ya se ha apuntado, aunque Australia es un país altamente multilingüe y multicultural, el monolingüismo angloparlante está totalmente normalizado. De hecho, actualmente, un 72 % de la población australiana solo habla inglés (ABS, 2021b). Esta práctica social producto de la persistente mentalidad monolingüe (Clyne, 2008) obstaculiza el estudio de lenguas en el sistema educativo australiano reglado. Así, a pesar de los numerosos esfuerzos legislativos mencionados arriba, no se ha logrado aumentar significativamente el número de estudiantes de lenguas, especialmente en los últimos años de Secundaria superior (Griffiths y Ikutegbe, 2018).

Ante la falta de una política lingüística nacional, el Currículo Nacional Australiano para las Lenguas (ACL por sus siglas en inglés) (ACARA, 2015) funciona *de facto*. Las Lenguas es una de las siete áreas curriculares que componen el Currículo Nacional, el cual fue publicado por primera vez en 2012 para inglés, matemáticas, ciencias e historia. Este currículo está basado en la *Declaración de Melbourne* (MCEETYA, 2008) y tiene un diseño tridimensional conformado por siete áreas de aprendizaje, a lo largo de las cuales se integran siete capacidades generales y tres prioridades trasversales (ACARA, 2021).

El ACL se inició en 2015 y se completó en 2016 para las dieciséis lenguas y los dos marcos de aprendizaje (uno para lenguas clásicas y otro para las aborígenes) que lo componen (ACARA, 2022). Aunque hay cierta correspondencia con las lenguas que pueden encontrarse en la sociedad australiana, no todas para las que ACARA ha desarrollado un currículo diferenciado aparecen entre las más habladas, según el último censo de 2021 (ID, 2021) (tabla 7.1).

Una característica del ACL que comparten todas las lenguas es su enfoque intercultural según el cual la lengua y la cultura están estrechamente vinculadas. Además, el currículo se articula en torno a dos componentes interrelacionados: comunicación y comprensión. No obstante, también se tienen en cuenta los aspectos diferenciadores de cada lengua, por lo que los contenidos y los estándares de progreso difieren de una a otra. Asimismo, dada la compleja ecología sociolingüística del país, el ACL diferencia tres perfiles: 1) estudiantes de herencia, 2) quienes tienen la lengua

**Tabla 7.1.** Las diez lenguas más habladas, excluyendo el inglés según el último censo (ID, 2021)

| Lenguas excluyendo el inglés | Número de hablantes | Porcentaje respecto al total de la población (%) |
|---|---|---|
| 1. mandarín | 685,268 | 2.7 |
| 2. árabe | 367,154 | 1.4 |
| 3. vietnamita | 320,760 | 1.3 |
| 4. cantonés | 295,292 | 1.2 |
| 5. punyabí | 239,041 | 0.9 |
| 6. griego | 229,643 | 0.9 |
| 7. italiano | 228,046 | 0.9 |
| 8. filipino/tagalo | 222,044 | 0.9 |
| 9. hindi | 197,132 | 0.8 |
| 10. español | 171,378 | 0.7 |

de estudio como materna y 3) quienes la tienen como segunda lengua. De esta forma, los profesores cuentan con flexibilidad para ajustar el contenido a las necesidades de cada grupo.

A pesar de la existencia del marco de referencia del ACL, cada uno de los estados y territorios goza de autonomía para establecer sus propias políticas educativas y lingüísticas. Los últimos datos recabados por Morgan *et al.* (2021) corroboran que no todos usan el ACL, sino una variante adaptada a sus contextos y necesidades locales (Victoria y Australia occidental) o un Plan de estudios informado por el mismo (Nueva Gales del Sur), lo que crea inconsistencias a nivel nacional.

Por otra parte, el trabajo de Morgan y su equipo revela que tampoco existe acuerdo sobre los años donde el aprendizaje de lenguas es obligatorio, la frecuencia y la duración de las clases, los modelos de enseñanza o las lenguas que se ofrecen y a las que se da prioridad, quedando patentes las históricas tensiones entre el gobierno federal y los estados (Reid, 2019). Por ejemplo, mientras que en Tasmania no es obligatorio estudiar lenguas en ninguna etapa educativa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), en Victoria es obligatorio desde Infantil hasta el último año de la Educación Obligatoria (Morgan *et al.*, 2021).

Finalmente, los datos también evidencian poco aprecio y valor de la enseñanza de lenguas con relación al desarrollo de la lectoescritura, de forma que los programas de lenguas se valoran muy poco a todos los niveles, desde la comunidad hasta los directores de colegios, profesores y, especialmente, padres y estudiantes (Morgan *et al.*, 2021). Estos resultados apuntan nuevamente a la arraigada mentalidad monolingüe en la sociedad australiana, la cual favorece la escasez de recursos, el presupuesto, la infraestructura y las horas de docencia necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje (Morgan *et al.*, 2021).

Pese a las discrepancias, todos los estados y territorios documentan un acusado declive en los años equivalentes a Bachillerato, ya que en ninguno de ellos el estudio de una lengua es obligatorio. Según los datos más recientes, en 2020, solo un 9,5 % estudiantes matriculados en el último año de Bachillerato tomaron un idioma (ACARA, 2022) siendo, de lejos, la asignatura menos estudiada, como puede verse en la figura 7.1:

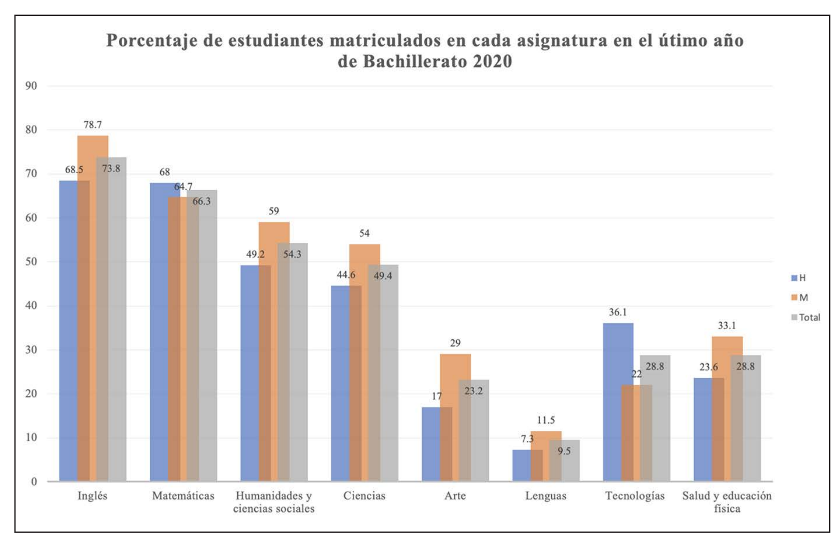
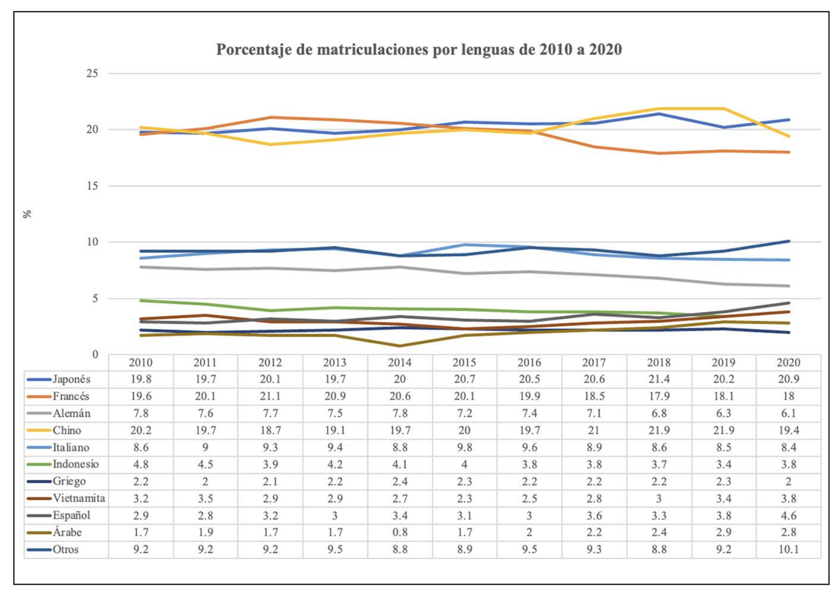



**Figura 7.1.** Porcentaje de estudiantes matriculados en cada asignatura en el último año de Bachillerato 2020. Fuente ACARA (2022).

Por otra parte, como muestra la figura 7.2, en conjunto, las lenguas asiáticas son las más populares, sobre todo el japonés y el chino. Respecto a las europeas, el francés es sin duda la más estudiada.

No obstante, los datos anteriores indican que en la última década desde 2010 hasta 2020 (figura 7.2) se ha producido un descenso en el estudio de algunas lenguas, especialmente el francés, el alemán, el italiano y el indonesio. El español, en cambio, es la única lengua europea que ha crecido progresivamente, junto con otras asiáticas como el japonés o el árabe. Este descenso queda reflejado también en la oferta de lenguas en las universidades australianas, la cual ha disminuido de 66 a 29 en la última década (Griffiths y Ikutegbe, 2018). Otro de los factores que más inciden en la acusada inercia que sufre la oferta de programas de lenguas en Australia es el elevado grado de autonomía del que goza la dirección de los centros educativos, a lo cual dedicamos el siguiente apartado, dada su enorme influencia.




| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Japonés | 19.8 | 19.7 | 20.1 | 19.7 | 20 | 20.7 | 20.5 | 20.6 | 21.4 | 20.2 | 20.9 |
| Francés | 19.6 | 20.1 | 21.1 | 20.9 | 20.6 | 20.1 | 19.9 | 18.5 | 17.9 | 18.1 | 18 |
| Alemán | 7.8 | 7.6 | 7.7 | 7.5 | 7.8 | 7.2 | 7.4 | 7.1 | 6.8 | 6.3 | 6.1 |
| Chino | 20.2 | 19.7 | 18.7 | 19.1 | 19.7 | 20 | 19.7 | 21 | 21.9 | 21.9 | 19.4 |
| Italiano | 8.6 | 9 | 9.3 | 9.4 | 8.8 | 9.8 | 9.6 | 8.9 | 8.6 | 8.5 | 8.4 |
| Indonesio | 4.8 | 4.5 | 3.9 | 4.2 | 4.1 | 4 | 3.8 | 3.8 | 3.7 | 3.4 | 3.8 |
| Griego | 2.2 | 2 | 2.1 | 2.2 | 2.4 | 2.3 | 2.2 | 2.2 | 2.2 | 2.3 | 2 |
| Vietnamita | 3.2 | 3.5 | 2.9 | 2.9 | 2.7 | 2.3 | 2.5 | 2.8 | 3 | 3.4 | 3.8 |
| Español | 2.9 | 2.8 | 3.2 | 3 | 3.4 | 3.1 | 3 | 3.6 | 3.3 | 3.8 | 4.6 |
| Árabe | 1.7 | 1.9 | 1.7 | 1.7 | 0.8 | 1.7 | 2 | 2.2 | 2.4 | 2.9 | 2.8 |
| Otros | 9.2 | 9.2 | 9.2 | 9.5 | 8.8 | 8.9 | 9.5 | 9.3 | 8.8 | 9.2 | 10.1 |

**Figura 7.2.** Porcentaje de matriculaciobes por lenguas de 2010 a 2020. Fuente: ACARA (2022).

## El liderazgo escolar

De acuerdo con las pautas establecidas a nivel federal, los directores, en consulta con la comunidad escolar, son quienes toman las decisiones sobre la elección de la lengua que se va a enseñar y los niveles de enseñanza por año, así como de la cantidad de

horas que ocupan en el horario académico. Dado el importante y poco investigado papel que tienen los directores de escuela –mayormente monolingües– con respecto a la selección de lenguas y la administración de los programas de idiomas, sus puntos de vista, junto con los del jefe de los departamentos de idiomas se convierten en un componente analítico central de la política lingüística y la planificación.

Según estudios recientes (Díaz *et al*., 2021; Fielding, 2022; Liddicoat, 2019), hay varios aspectos donde el liderazgo de los directores ejerce un mayor impacto. En primer lugar, la distribución del tiempo de clase, que se relaciona más comúnmente con la cantidad de tiempo, pero también con la calidad. Así, pese a que existen directrices a nivel nacional, su implementación varía en cada estado (desde un mínimo recomendado de 30 minutos semanales a un máximo de 150) (Morgan *et al*., 2021). Según la encuesta llevada a cabo por Morgan y su equipo, en casos en los que el tiempo asignado es limitado, un salón de clase dedicado a la enseñanza de idiomas es esencial.

De esta forma, el tiempo y el espacio físico se convierten en recursos simbólicos y económicos que reflejan una inversión y, por ende, la valoración general que se le da al aprendizaje de idiomas. Dicha inversión, que conformaría el segundo aspecto, se entiende también como una forma de apoyo al profesorado. De hecho, según los datos recogidos por Morgan *et al*. (2021), se observa un contraste significativo entre las experiencias de docentes en instituciones donde las lenguas cuentan con el apoyo de equipos de liderazgo (incluidos los directores) y aquellas en las que reciben poco o ningún tipo de apoyo.

En tercer lugar, a nivel institucional, los equipos de liderazgo escolar también influyen en las condiciones laborales del profesorado. Algunos de los docentes encuestados por este equipo mencionaron, por ejemplo, períodos prolongados de contratos múltiples o parciales, lo cual los deja en una situación laboral precaria, obligándoles a dar clases en varias instituciones para mantener una carga de trabajo suficiente para sustentarse. Otros se refirieron también a la necesidad de convertirse en docentes generalistas para poder obtener un puesto permanente, a pesar de la preferencia por ser especialistas en la enseñanza de lenguas. Esto nos lleva a la importancia de explorar el perfil del docente de lenguas, lo cual forma parte del nivel de análisis micro.

## El perfil docente

Los datos más recientes sobre el perfil del profesorado de lenguas en Australia pueden encontrarse en el informe: *Altitud y amplitud: por un plan de acción ideal para la educación de idiomas en Australia* (*Altitude and amplitude: the case for a blue-sky blueprint for languages education in Australia*, en inglés), publicado por el equipo de investigación liderado por Morgan (2021). Este informe forma parte del proyecto becado por el Gobierno australiano con el objetivo de apoyar y guiar estratégicamente los esfuerzos para fomentar el aprendizaje de idiomas en las escuelas. Morgan y su equipo de investigación realizaron tres encuestas a nivel nacional, estando la segunda enfocada en el perfil profesional del docente de lenguas según su certificación y experiencia. Esta encuesta contó con un total de 1107 participantes, cuyos datos demográficos dibujan un perfil significativo. Así, el 86 % son mujeres, lo que revela una profesión mayoritariamente femenina. En cuanto a la edad, la mayoría de los docentes (aproximadamente un 60 %) tendría entre 40 y 60 años, es decir, de edad madura. De hecho, más del 30 % de los encuestados indicaron tener un nivel de experiencia de por lo menos 20 años. En cuanto a la procedencia, el 63 % de los encuestados señala haber nacido en Australia, un perfil particularmente destacable en programas de indonesio, italiano y japonés.

Los datos recogidos indican también que un gran número de los docentes encuestados posee niveles relativamente bajos de competencia lingüística, que varían considerablemente debido a varios factores: idioma, nivel (Primaria o Secundaria) y sector de enseñanza (público o privado, también denominado independiente o católico). Por lo tanto, una de las consideraciones más destacables que se desprende de este informe es la necesidad de brindar más oportunidades para que los docentes mantengan o mejoren su competencia lingüística en los idiomas que enseñan y en todos los niveles. Los datos sugieren que la implementación de programas de perfeccionamiento continuo es un factor fundamental para mejorar la satisfacción laboral y las experiencias de aprendizaje en las aulas de idiomas. Morgan *et al*. (2021) sugieren que una valiosa estrategia que contribuiría a tal fin sería otorgar becas para viajes de estudio al extranjero a corto y largo plazo, tanto para los estudiantes como para los docentes que

más lo necesiten. Otras iniciativas de ámbito local deberían incluir formación del profesorado para responder a las necesidades de aprendizaje diferenciadas en entornos de clases heterogéneos y en aulas donde la diversidad lingüística y cultural de los alumnos es cada vez más evidente.

## Conclusiones

El análisis de los tres niveles de planificación lingüística nos permite determinar que los retos que plantea la ecología lingüística australiana para fomentar el plurilingüismo son complejos e interdependientes, de forma que es necesario actuar en cada uno de ellos para poder avanzar. Así, por ejemplo, el bajo interés de los estudiantes por el estudio de lenguas se vincula con una falta de recursos, horas de clase y apoyo a los profesores por parte de los directores de colegios. Esta falta de recursos, tiempo y apoyo-se asocia a su vez con el poco valor que se atribuye a las lenguas en la sociedad producto de la arraigada mentalidad monolingüe, lo que también se ve reflejado en el perfil mayormente monolingüe de los directores y personal que ocupan puestos de liderazgo (Moloney y Xu, 2018). Asimismo, la falta de estudiantes de lenguas también repercute en el número de estudiantes que deciden continuar con el estudio de idiomas en la universidad y, por consiguiente, en el número de estudiantes que optan por convertirse en futuros profesores de lengua, incidiendo en la escasez de profesores disponibles, así como en su formación.

Por tanto, de entre la multiplicidad de factores interrelacionados, consideramos que son cuatro los que conformarían los mayores desafíos. En un macronivel, la persistente y arraigada mentalidad monolingüe de la sociedad australiana unida a una prolífera, pero inconsistente y altamente fragmentada, sucesión de ineficaces políticas lingüísticas. En un mesonivel, la gran autonomía concedida a los cargos directivos de los centros educativos. Y, finalmente, en un micronivel, la problemática derivada del perfil de los profesores. En nuestra opinión, los esfuerzos para fomentar el plurilingüismo pasan por elaborar una estrategia integral que apunte a estos cuatro retos principales, ya que todos conviven en un círculo vicioso de interdependencia que apuntala y perpetua la paradójica situación de las lenguas en

Australia, a la cual le ha valido la denominación de una Babel monolingüe.

A pesar de esta paradójica condición, empeorada aún más por la prolongada inercia mencionada, los datos presentados por Morgan *et al*. (2021) se unen a un coro de voces que, a través de varias publicaciones y estudios recientes (ver, por ejemplo, Cross *et al*., 2022; Fielding, 2022; Liddicoat, 2019; Ollerhead y Choi, 2021), resuenan cada vez con más fuerza. Estas voces comienzan a esbozar una nueva perspectiva para el futuro de la enseñanza de lenguas basada en la reconceptualización del aprendizaje del inglés y de otras lenguas como un esfuerzo bilingüe y plurilingüe e incluso translingüístico. Dicha perspectiva debería quedar sostenida, a su vez, por materiales y recursos que reflejen esta nueva reconceptualización, así como la imparable diversidad cultural y lingüística del estudiantado, en un entorno que promueva el aprendizaje digital en alumnos críticos capaces de aprender a través de medios que muchos profesores nunca han experimentado.

## Referencias bibliográficas


ABS (2021a). *Aboriginal and torres strait Islander people*. Australian Bureau of Statistics (ABS). https://tinyurl.com/24vb6chu

ABS (2021b). *Cultural diversity of Australia: information on country of birth, year of arrival, ancestry, language and religion*. Australian Bureau of Statistics (ABS). https://www.abs.gov.au/articles/cultural-diversity-australia#language

ACARA (2015). *Australian curriculum: languages foundation to year 10 curriculum design*. http://apo.org.au/node/69788

ACARA (2021). *The three dimensions of the Australian curriculum* (vídeo). YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=p0VP33V3Dyw

ACARA (2022). *Year 12 subject enrolments*. https://tinyurl.com/25862tw8

Amorati, R. (2018). Making languages marketable: an analysis of a promotional brochure for prospective students in an Australian tertiary institution. *Language Learning in Higher Education*, 8 (2), 313-331.

Baldwin, J. J. (2019). *Languages other than English in Australian higher education*. Springer.

Clyne, M. (2005). *Australia's language potential*. University of New South Wales Press.

Clyne, M. (2008). The monolingual mindset as an impediment to the development of plurilingual potential in Australia. *Sociolinguistic Studies*, 2 (3), 347-365.

Cross, R., D'Warte, J. y Slaughter, Y. (2022). Plurilingualism and language and literacy education. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45, 341-357.

Díaz, A., Cordella, M. y Ramos, F. (2021). Resistance to monoligualism: school principals and head of languages' voices on factors that promote and deter languages education in Queensland, Australia. En: *Language learning in anglophone countries* (pp. 485-502). Springer.

Education Council. (2019). *Alice springs (Mparntwe) education declaration*. https://tinyurl.com/4zdphd4s

Fielding, R. (2022). Language teaching in monolingual policy settings: teacher views of successful language learning and effective language programmes. *The Language Learning Journal*, 50 (3), 344-359.

Griffiths, K. y Ikutegbe, V. (2018). *Language participation in NSW secondary schools*. NSW Department of Education. https://tinyurl.com/3e7fuwcn

Hajek, J. (2018). Is it time to decode?: a new strategy to support languages, education and multilingualism in Australia. Understanding the challenges and responding in kind. *Babel*, 53 (1), 14-19.

ID (2021). *Australia community profile. Languages spoken at home (id-informed decisions)*. https://profile.id.com.au/australia/language

Jones Díaz, C. y Walker, U. (2018). Diversity and hybridity of Latino/a Spanish speakers in Australia and Aotearoa-New Zealand. En: K. Potowski (ed.). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 463-478). Routledge.

Kaplan, R. B. y Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Multilingual Matters.

Koch, H. y Nordlinger, R. (2014). The languages of Australia in linguistic research: context and issues. En: H. Koch y R. Nordlinger (eds.). *The languages and linguistics of Australia. A comprehensive guide* (pp. 3-21). Mouton de Gruyter.

Kohler, M., Curnow, T., Spence-Brown, R. y Wardlaw, C. (2014). *Senior secondary languages education research project*. Asia Education Foundation

Lasagabaster, D. y Clyne, M. (2012). Ejemplos de buenas prácticas dirigidas al fomento del multilingüismo en Australia. *Revista de Educación*, 358, 563-582.

Liddicoat, A. J. (2019). Constraints on agency in micro-language policy and planning in schools: a case study of curriculum change. En: J. Bouchard y G. P. Glasgow (eds.). *Agency in language policy and planning: critical inquiries* (pp. 149-170). Routledge.

Liddicoat, A. J., Scarino, A., Curnow, T. J., Kohler, M., Scrimgeour, A. y Morgan, A.-M. (2007). *An investigation of the state and nature of languages in Australian schools*. Department of Education, Employment and Workplace Relations.

Lo Bianco, J. (1987). *National policy on languages*. Australian Government Publishing Service. Canberra, ACT.

Lo Bianco, J. (2009). *Second languages and Australian schooling*. Australian Centre for Educational Research, ACER. https://research.acer.edu.au/aer/8/

Lo Bianco, J. y Gvozdenko, I. (2006). *Collaboration and innovation in the provision of languages other than English in Australian universities*. Melbourne Faculty of Education, University of Melbourne.

Lo Bianco, J. y Slaughter, Y. (2009). *Second languages and Australian schooling*. ACER (Australian Centre for Educational Research).

Lo Bianco, J. y Slaughter, Y. (2017). Language policy and education in Australia. En: T. L. McCarty y S. May (eds.). *Language policy and political issues in education* (pp. 449-461). Springer.

Martín, M. D. (2005). Permanent crisis, tenuous persistence: foreign languages in Australian universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4 (1), 53-75.

Martín, M. D. (2011). Reactions to the overt display of Spanish language maintenance in Australia. En: K. Potowski y J. Rothman (eds.). *Bilingual youth: Spanish in English, speaking societies* (pp. 284-307). John Benjamins.

Mason, S. y Hajek, J. (2018). Language education and language ideologies in Australian Print Media. *Applied Linguistics* (ahead of print), 1-20.

MCEETYA (1989). *The Hobart declaration on schooling*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). https://tinyurl.com/465vhcky

MCEETYA (1999). *The Adelaide declaration on national goals for schooling in the twenty-first century (the Adelaide Declaration)*. Department of Education, Training and Youth Affairs (MCEETYA). https://tinyurl.com/465vhcky

MCEETYA (2008). *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*. Ministerial Council on Education Employment Training

y Youth Affairs (MCEETYA). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534449.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *El mundo estudia español*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. https://tinyurl.com/cucj5x8t

Moloney, R. y Xu, H. L. (2018). Primary school Chinese teaching: developing the child. En: R. Moloney y H. L. Xu (eds.). *Teaching and learning Chinese in schools* (pp. 19-43). Palgrave Pivot.

Morgan, A.-M. (2020). Australian perspectives on trends in languages learning internationally, 1969 and 2019: a comparative sonata form case study. *Babel*, 55 (1/2), 5-21.

Morgan, A.-M., Scrimgeour, A., Saunders, S. y Farmer, K. (2021). *National languages education plan and strategy. Discussion paper «Altitude and amplitude: the case for a blue-sky blueprint for languages education in Australia»*. https://tinyurl.com/26wf22tyStrategy-2021.pdf

Norris, L. y Coutas, P. (2014). Cinderella's coach or just another pumpkin? Information communication technologies and the continuing marginalisation of languages in Australian schools. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37 (1), 43-61.

Ollerhead, S. y Choi, J. (2021). Plurilingual perspectives in Australian education. En: E. Piccardo, A. Germain-Rutherford y G. Lawrence (eds.). *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 424-430). Routledge.

Reid, A. (2019). National curriculum: an Australian perspective. *Curriculum Perspectives*, 39 (2), 199-203.

RUMACCC (2007). *The study of languages other than English in Australia, 2006. A report to the MCEETYA languages education working party*. The University of Melbourne.

Tehan, D. (2019). *Investing in languages studies in Australia*. https://ministers.dese.gov.au/tehan/investing-languages-studies-australia

Wilks-Smith, N., Cooper, G. y Johnson, R. (2018). Predictors of participation in senior secondary languages study. *Babel*, 53 (1), 30-35.

Wiltshire, K. y Donnelly, K. (2014). *Review of the Australian curriculum final report*. https://apo.org.au/node/41699

8

# Educación multicultural y plurilingüe en el Caribe anglófono. Políticas lingüísticas en Educación Primaria y Secundaria: pasado y futuro

PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
University of the West Indies, Cave Hill Campus

## Introducción

En un contexto cada vez más global con una migración internacional en rápido crecimiento y la institucionalización de la Comunidad del Caribe (Caricom) como unidad económica y política, sugiere la necesidad de una política lingüística en educación en los estados miembros del Caricom o Caribe Anglófono (Antigua y Barbuda, Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Jamaica, Montserrat, St. Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Surinam y Trinidad y Tobago) que proporcione a las personas los idiomas y las habilidades lingüísticas y culturales necesarias para un futuro global personal y profesional. En este capítulo presentaremos el estado de la cuestión en educación multicultural y plurilingüe en los países del Caribe anglófono.

Vivimos en un mundo globalizado cada vez más complejo. Una característica llamativa de la globalización es el impacto del plurilingüismo y el fenómeno relacionado del multiculturalismo. Muy pocas sociedades contemporáneas pueden considerarse homogéneas; son cada vez más diversas, ya sea en los idiomas que se hablan o en las formas en que las personas viven y se expresan, y esto ha de verse reflejado en la educación.

Hoy en día hay ejemplos de países donde la educación se imparte en contextos plurilingües (Denny, 2013). Las sociedades

plurilingües se caracterizan por una serie de características culturales que valoran tanto el equilibrio entre las lenguas que coexisten, como el equilibrio en el uso de eestas en la vida cotidiana (Denny, 2013). Este tipo de sociedades entienden el plurilingüismo como un estilo de vida y no lo ven como un problema que hay que resolver. La Unesco (2003) asegura que el gran desafío para los sistemas educativos es adaptarse a estas realidades tan complejas, con el fin de proporcionar una educación de calidad que atienda las necesidades educativas, y que tenga en cuenta las demandas sociales, culturales y política.

En el caso de los países del Caribe anglófono han sido sociedades plurilingües desde hace muchos años. Si echamos un vistazo al pasado, fueron sociedades de lo más heterogéneas al tratarse de países o territorios que sufrieron un continuo movimiento de personas de otras islas caribeñas e incluso de otros países, lo que hizo que existiera una gran mezcla cultural y que obviamente se hablasen varias lenguas dentro de un mismo territorio.

En este documento presentaremos cómo, a pesar de que en todos los países del Caribe anglófono ha existido y sigue existiendo sociedades plurilingües, no todas las lenguas han tenido o tienen el mismo valor o importancia. En el contexto que estamos tratando, el Caribe anglófono, el inglés fue la lengua impuesta por los colonizadores e incluso hoy en día sigue siendo la lengua oficial en todos estos países, lengua que se utiliza en el ámbito administrativo y que coexiste con otras lenguas, dependiendo del país.

A pesar de que se lleva hablando de políticas lingüísticas en el Caribe anglófono desde hace muchos años y muchos investigadores registran la interacción entre idiomas en los países del Caribe anglófono, pocos han intentado determinar la política de educación lingüística para estos estados (Carrignton, 1976). Si biene en los últimos años algunos de estos países han creado una serie de políticas lingüísticas con el fin de regular el uso de algunas de sus lenguas, como es el caso de Jamaica. Al mismo tiempo, también se ha despertado un gran interés por la enseñanza del español como segunda lengua, ya sea por su cercanía o porque existen intereses de distinta índole, como intercambios comerciales o relaciones internacionales. Muchos de estos países están intentando crear una política lingüística en la enseñan-

za-aprendizaje del español como primera lengua extranjera, como es el caso de Trinidad y Tobago o Barbados.

El plurilingüismo y la creación de políticas lingüísticas sigue siendo una gran oportunidad y un activo clave para todos estos países, pero también es un gran desafío. El crear y aplicar una política lingüística en cualquier nivel educativo, Educación Primaria o Secundaria, requiere recursos que lleva tiempo conseguir, como formación de profesores, recursos humanos, actitud hacia otras lenguas, etc.

## Contexto del Caribe anglófono

La educación es un fenómeno social intrincadamente entrelazado en el tejido social, económico y cultural de cualquier sociedad (Unesco, 2021). Por lo tanto, la educación debe interpretarse dentro del contexto en el que se lleva a cabo, más aun en un contexto como el del Caribe anglófono (Antigua y Barbuda, Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Jamaica, Montserrat, St. Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Surinam y Trinidad y Tobago), un conjunto de islas y territorios marcados por una historia de colonizaciones de países europeos (España, Francia, Inglaterra, Holanda, etc.) y un vaivén de esclavos de otros países y culturas.

Traten de imaginar un antiguo asentamiento británico poblado por trabajadores esclavos africanos, mestizos, mayas, etc.; nativos bajo «los dueños de las plantaciones» de habla inglesa, personas con diferentes acentos regionales, escocés, irlandés, inglés del norte, que intentaban comunicarse y trabajar juntos. Esta situación fácilmente podría haberse convertido en una verdadera «torre de Babel». Definitivamente, sería el contexto más propicio en el que se pudiera haber dado una educación multicultural y plurilingüe. Pero la realidad fue mucho más distante de la que podamos llegar a imaginar.

Para entender mejor el pasado, presente y futuro del multiculturalismo y plurilingüismo en el contexto del Caribe anglófono es necesario partir de sus orígenes, de su historia y de la evolución de la educación en estos países y así comprender mejor la situación actual y los posibles retos que surjan en la creación de futuras políticas lingüísticas.

El marco sociolingüístico de los países del Caribe anglófono nace de la esclavitud, donde la educación era casi inexistente, excepto en algunas escuelas para niños blancos. Todo el enfoque de las colonias caribeñas era ganar riqueza rápidamente para las clases de plantadores a través del sistema de plantación; la educación no tenía lugar en esta economía (Fergus, 2003). En el aspecto de las lenguas se imponía la lengua del colono, inglés, con el fin de una mejor comunicación y evitar posibles sublevaciones.

Los españoles fueron los primeros colonos en llegar a esta parte del mundo e introducir la escolarización formal en el Caribe en el siglo XVI. Muchos de los nombres de estos países tienen su origen en el español: Trinidad, Barbados (de «barbudos»), Antigua, Bahamas (de «baja mar»). No existían escuelas para esclavos; las pocas escuelas que había en las Antillas españolas eran para los hijos de los colonos ricos y los privilegiados de ascendencia mestiza. El mayor logro en educación durante este período de colonización española fue la formación en 1538 de la Universidad Católica Romana de Santo Domingo en Hispaniola, que hoy es la universidad más antigua del hemisferio occidental. Aun así, era la norma que los colonos ricos enviaran a sus hijos a España para recibir educación.

Las economías de plantación de azúcar en su mayoría de esclavos negros africanos fueron establecidas por primera vez por los ingleses en la década de 1620, segundo grupo de colonizadores, que estuvieron durante más tiempo. Desde entonces hasta fines del siglo XVIII no hubo escuelas para esclavos en estas colonias y poca escolarización para la población libre. Los esclavos y sus descendientes recibieron poco más que instrucción religiosa. De hecho, en 1797 una ley en Barbados declaró ilegal enseñar a leer y escribir a los esclavos.

## Estado de la cuestión: multiculturalidad y plurilingüismo en los países del Caribe anglófono

Los conceptos multicultural y plurilingüismo son bastante nuevos en el ámbito de la educación. Cuando hablamos de los países del Caribe anglófono podemos decir que la situación del contacto lingüístico y la coexistencia de lenguas ha sido conflictiva y

complicada. A pesar de que todos estos países fueron colonizados por varias potencias europeas, los años de dominio británico y el subsiguiente predominio de los ingleses, que impusieron el inglés, provocaron que la rica herencia étnica y cultural de los países del Caribe anglófono actualmente no se equipare con una diversidad lingüística equivalente (Hoyte-West, 2021). Y aunque este hecho ha marcado la percepción que incluso hoy en día se tiene del inglés y de las otras lenguas o dialectos que se hablaban y hablan en estos países, cada país tiene una situación diferente.

Devonish (1986) señala que, en las islas anglófonas, el inglés estándar se ha visto tradicionalmente como el único medio para la alfabetización y la instrucción general. Detrás de esta práctica está la suposición de que los estudiantes son hablantes nativos de inglés y que las lenguas criollas son formas de inglés roto que tienen que ser «reparadas» en las escuelas. El uso del inglés estándar con niños que hablan criollo ha llevado a una larga historia de aprendizaje incompleto y problemas de actitud (Ministerio de Educación, Juventud y Cultura, 2001). A continuación, presentaremos la situación lingüística actual de algunos de los países del Caribe anglófono para ofrecer una perspectiva lingüística.

Probablemente, uno de los países más interesante en el Caribe anglófono en relación con el concepto de plurilingüismo es Belice. Este país está ubicado en la costa noreste de América Central, siendo la última colonia británica en el continente americano. En Belice coexisten diversas lenguas: inglés, español, criollo beliceño, qéqchí, mopán, yucateco, bajo alemán menonita y garífuna. Se trata de un país con una alta tasa de bilingüismo porque, aunque la lengua oficial de Belice es el inglés, lengua que se utiliza en la educación, la Administración, el Gobierno y la mayoría de medios de comunicación, es muy común hablar dos o tres de las lenguas más habladas en el país; inglés, español y criollo beliceño. El español fue prohibido en las escuelas durante el Imperio británico. Un estudio realizado en 2010 por el Instituto de Estadística de Belice indica que hay 183 903 hablantes de inglés, 165 296 hablantes de español, 130 467 hablantes de criollo beliceño, 17 581 hablantes de q´eqchí, 10 649 hablantes de mopán, 9360 hablantes de ycateco, 9364 hablantes alemán y 8442 hablantes de garífuna.

Otro de los países con un plurilingüismo muy interesante es Jamaica, al tener tres lenguas oficiales: el inglés, con ciertas varia-

ciones dialectales y de uso institucional; el patois jamaicano, una lengua criolla que proviene del inglés y se trata de la lengua más hablada actualmente, y por último, el español, lengua oficial desde 2018. Según el Ministerio de Educación, pocos jamaiquinos son capaces de utilizar el criollo y el inglés estándar adecuadamente, ya que no hablan estas lenguas de manera pura, sino que las mezclan, utilizando una u otra dependiendo de la situación. A esto hay que añadir que están surgiendo nuevas formas de inglés estándar jamaiquino debido una nueva generación de jóvenes que han recibido educación. Por último, cabe destacar que estos hablantes tienden a mezclar conscientemente el criollo con el inglés estándar, tanto en contextos públicos como formales. Al mismo tiempo, existe una relación especial entre el inglés estándar y el criollo, debido a las similitudes entre ambas lenguas, pero que para los hablantes de criollo representan diferencias bastante significativas, lo que provoca dificultades cuando hablan y escriben en inglés estándar (Ministerio de Educación de Jamaica, 2001).

Trinidad y Tobago son dos islas situadas cerca de la costa de Venezuela; alguna vez fueron notables por su diversidad lingüística, debido a la colonización de varias potencias europeas, y en la actualidad tienen una población mixta de ascendencia principalmente africana e india oriental. Aunque idiomas como el español, el francés, el hindi y el criollo francés alguna vez formaron parte de la vida cotidiana en estas islas, los años de dominio británico y el subsiguiente predominio del inglés han significado que la rica herencia étnica y cultural del país actualmente no sea igualada (Hoyte-West, 2021). Hoy la lengua oficial es el inglés, hablado por 1 300 000 hablantes, aunque apenas tiene uso en la vida cotidiana. Coexiste con el criollo trinitense en Trinidad, hablado por 1 000 000 de personas, y el criollo tobaguense en Tobago, hablado por 300 000 personas. Pero además existen otras lenguas minoritarias como el español, hablada por nativos y por inmigrantes de otros países como Venezuela. Otras lenguas minoritarias son el hindustaní surinamês con 15 600 hablantes, el chino con 6500 hablantes y el criollo francés trinitense con 3800 hablantes.

En Barbados, al igual que en los demás países del Caribe anglófono, la lengua oficial es el inglés, lengua que se utiliza en la Administración, los servicios públicos y la educación. Pero ade-

más existe el «bajan», o barbadense criollo, que es una lengua que tiene como base el inglés con influencias africanas y británicas. Alrededor de 1000 personas usan el inglés como lengua principal y 286 000 usan «bajan» como su lengua principal. Sin embargo, en las escuelas los maestros insisten en que se hable en inglés, y en algunos casos incluso se llega a castigar el uso del dialecto de Barbados, tal y como asegura Denny (2013). Según este autor, en Barbados, a pesar de que la lengua oficial del país sea el inglés, los niños llegan a la escuela con un conocimiento limitado del inglés, porque generalmente hablan el dialecto de Barbados, el «bajan», como su primera lengua, al ser la que se utiliza en casa y en muchos contextos de la sociedad.

Santa Lucía se encuentra en el lado este del mar Caribe. Nuevamente, el inglés es la lengua oficial, pero también se habla un francés criollo llamado «patois» o «patwa», hablado por un 95% de la población. El francés criollo es una variante de la familia de lenguas criollas antillanas y se usa mucho en la música y la literatura. El idioma es apreciado y ha ganado estatus oficial en la isla. El idioma tiene sus raíces en el período de la colonización francesa de la isla, y deriva del francés y de África occidental.

Como podemos observar, esta situación se repite a lo largo de todos los países del Caribe anglófono. Todos estos países cuentan con el inglés como lengua oficial, lengua que se utiliza como medio de comunicación en la Administración pública y en la educación, y que coexiste con un mayor o menor número de lenguas o dialectos.

## Políticas lingüísticas en el Caribe anglófono

Según la Unesco (2003), la lengua no es soolo un instrumento de comunicación, sino también forma parte de la identidad cultural. De este modo, es esencial el respeto a las lenguas de las personas pertenecientes a comunidades lingüísticas diferentes con el fin de propiciar una convivencia pacífica. Por esta razón, algunos países se han visto en la obligación de regular la relación entre las lenguas que coexisten implementando políticas lingüísticas; entre ellos se incluyen algunos de los países del Caribe anglófono. Siguan (2001) asegura que las políticas lingüísticas tienen el objetivo de influir en el comportamiento lingüísti-

co de los hablantes a través de leyes o regulaciones con el fin de establecer una relación entre las lenguas que coexisten. Es importante mencionar que la existencia de una política lingüística puede ser implícita o explicita (Wiley, 1996). Por lo que pueden existir documentos escritos que describan dicha relación o, por el contrario, que a lo largo de los años se haya establecido esa relación implícitamente.

## Políticas lingüísticas de lenguas de coexión en el Caribe anglófono

Hasta el momento podemos hablar de tres políticas lingüísticas en los países del Caribe anglófono: *Language education policy*, del 2001 en Jamaica; *Language and language education policy*, de 2010 en Trinidad y Tobago, y por último, *Charter on language policy and language rights in creole-speaking Caribbean*, de 2011.

### Política de enseñanza de lenguas de 2001 en Jamaica

La creación de un política educativa lingüística en Jamaica surge a causa a los resultados insatisfactorios en lengua y alfabetización en todos los niveles del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2001). El doble objetivo de esta política es proporcionar una guía en el tratamiento lingüístico en el contexto educativo y así mejorar las competencias lingüísticas y alfabéticas, y proporcionar una serie de indicaciones sobre cómo debería funcionar el sistema educativo, tales como: los estudiantes jamaiquinos tienen que desarrollar actitudes positivas hacia la lengua que hablen, los estudiantes deben ser capaces de distinguir entre el criollo y el inglés estándar o los estudiantes deben adquirir competencia en esta última lengua.

### Lengua y política en la enseñanza de lenguas de 2010 en Trinidad y Tobago

Con el documento *Language and language education policy*, de 2010 en Trinidad y Tobago, se pretende buscar algunas consideraciones sobre la política lingüística que debería implementarse en la Educación Primaria y Secundaria. En este documento se recogen temas como la lengua y el uso de esta en la educación, el papel de las lenguas vernáculas y de otras lenguas, al igual que la lengua extranjera que se debería senseñar. El objetivo es asistir al

Ministerio de Educación en el desarrollo de una política educativa lingüística para que se alcancen las metas nacionales (Robertson, 2010).

Los objetivos de la política lingüística y, por consiguiente, del sistema educativo son que las personas tengan una competencia suficiente en la lengua oficial de la educación, el inglés, y en la lengua nacional, la lengua criolla. Tambiénse debe adquirir conocimiento suficiente y conciencia sobre las lenguas de la sociedad. Por otro lado, el sistema educativo será el encargado de crear autoconfianza en el individuo en torno a su herencia lingüística. También se tendrá que alcanzar competencia en la lengua de señas y en la lengua extranjera escogida para el sistema educativo: el español (Robertson, 2010). Por último, se debe demostrar sensibilidad hacia las otras lenguas y su papel en la sociedad, al igual que entender que la situación sociolingüística de Trinidad y Tobago es compleja (Robertson, 2010).

### Carta sobre la política lingüística y derechos lingüísticos en el Caribe de habla criolla

Esta carta de política lingüística y derechos lingüísticos del Criollo en los países del Caribe se creó basándose en la investigación que se ha venido realizando en las últimas décadas sobre las lenguas criollas del Caribe. Los lingüistas han estado trabajando con el fin de que se reconozca el derecho de los hablantes de lenguas criollas en el Caribe a través de la aceptación de esta legislación por parte de los distintos gobiernos del Caribe. Un grupo de investigadores del International Centre for Caribbean Language Research trabajó en un borrador de esta carta durante los últimos meses de 2010. Dicho documento luego fue debatido, modificado, adoptado y firmado por todos los miembros que participaron en la Conferencia sobre Derechos Lingüísticos y Política Lingüística que se llevo a cabo en Jamaica el 13 y 14 de enero de 2011. La carta propone la creación de un consejo regional de lenguas que promueva la implementación del documento en cada país. Además, enumera los derechos lingüísticos que los ciudadanos caribeños tienen y pueden demandar en áreas como la Administración pública, la esfera socioeconómica, la educación dentro y fuera de la escuela y la cultura.

## Políticas lingüísticas en lenguas extranjeras en el Caribe anglófono

En los últimos años se ha despertado un gran interés por dar más importancia a la enseñanza de segundas lenguas extranjeras, entre ellas el español. Algunos de los países del Caribe anglófono han creado políticas lingüísticas de enseñanza de segundas lenguas. Es el caso de Trinidad y Tobago, que en 2005 creó el Spanish Implementation Secretariat (SIS) con el objetivo de llevar el español a la posición de primera lengua extranjera, ya que el español tiene una gran importancia en esta isla debido a las crecientes relaciones comerciales y culturales con los países hispanohablantes que lo rodean, como Venezuela. El SIS tiene como objetivos facilitar nuevos espacios de aprendizaje y promover la difusión y apoyo del español. Aunque su impacto se ha visto debilitado por el cambio en el enfoque original de la política –de económico a educativo–, así como por la ausencia de objetivos claramente definidos y medibles (Hoyte-West, 2021).

En Barbados, en los últimos años ha habido muchas discusiones en el Gobierno sobre la necesidad de que los barbadenses mejoren sus habilidades linguísticas; a menudo se ha hablado de los beneficios de convertirse en una sociedad plurilingüe. En este momento, el Gobierno está estableciendo acuerdos con distintas instituciones, como la Embajada de Venezuela, con el fin de formar profesores en la enseñanza del español como segunda lengua y en actualización lingüística.

Recientemente, la Universidad de West Indies con campus en Barbados, Trinidad, Jamaica y Antigua acaba de implementar una *language policy* que obliga a todos los estudiantes universitarios a realizar un curso de lengua antes de terminar su grado. De aquí se espera despertar el interés por el aprendizaje de segundas lenguas no solo en el nivel superior sino también en Primaria y Secundaria.

# Retos

El proceso de creación de una política lingüística puede ser un proceso complejo con bastantes retos que afrontar. Denny (2013) habla de cinco retos a los que se enfrentaría Barbados en la crea-

ción de una política lingüística: la sobrepolitización, la actitud, la formación de profesores de lengua, los recursos y la brecha entre la política y la práctica. Estos retos pueden extrapolarse a los demás países de Caribe anglófono al compartir una historia, una evolución educativa y una situación socioeconómica muy similar.

En cualquier tipo de reforma o política educativa es importante tener muy claros los objetivos, los agentes que participan (estudiantes, profesores y padres), los recursos con los que se cuenta y, sobre todo, hay que integrar y hacer partícipes a los expertos en dicha cuestión. Cumming (1997) comparó las políticas lingüísticas como «fútbol político». Spolsky (2009) comenta que la política lingüística escolar, al parecer, es más política, y no ciencia. En nuestro contexto y teniendo como referente la historia de la educación del Caribe anglófono, es importante que este proceso no sea muy politizado a favor de la élite con el fin de que quienes están socialmente más desfavorecidos se vean más afectados educativamente, debido a la inaccesibilidad al idioma dominante del discurso en la educación (Denny, 2013).

La investigación y los estudios sobre políticas lingüísticas deben entenderse como una práctica socialmente actualizada que refleja intereses e ideologías particulares (Ricento, 2000), pero esos intereses deben estar más en consonancia con los social y educacionalmente desfavorecidos si se espera que todo el estado se beneficie, ya que una sociedad educada sienta las bases para un Estado fuerte, económica y de otra manera, ya que las decisiones que se toman determinan oportunidades de empleo, educación e igualdad jurídica (Eastman, 1983; Gibson, 2006). Una política lingüística no puede entenderse fuera de su contexto social y la historia que produjo ese contexto (Cooper, 1989; Wright, 2004).

Otro retro al que se enfrentarán los países del Caribe anglófono serán las actitudes negativas hacia otras lenguas y culturas. Las actitudes se manifiestan en forma de puntos de vista/acciones basadas en estos puntos de vista, y en ocasiones mostrarán solidaridad, pero en otras ocasiones resultarán contradictorias. Sin embargo, este desafío puede superarse examinando las realidades lingüísticas y adoptando políticas claramente definidas que las reflejen, porque con una política nacional explícita y bien diseñada existe menos margen para un conflicto de intere-

ses entre las necesidades de los hablantes de la lengua materna y las necesidades de la segunda lengua (Corson, 1997). Cualquier política lingüística que apruebe o refuerce actitudes negativas hacia el lenguaje de los niños y al aprendizaje de idiomas solo sirve para promover una mala educación de idiomas.

A través de la educación se nos ha enseñado que el idioma de la escuela es el salvador y cualquier otro idioma en competencia es el villano que bloquea el paso a ese salvador. Esta creencia se hace más creíble cuando las personas favorecidas, actualmente los políticos, han visto que se abren oportunidades debido a su adquisición del inglés y de otras lenguas, por lo que, naturalmente, creen en el «poder del inglés» y en empezar a legislar el «imperialismo cultural» (Eggington, 1997).

Los encargados de crear políticas lingüísticas tienen una seria responsabilidad. Además de los profesores, también necesitan contar con el apoyo de expertos en idiomas, lingüistas, en cada fase de la planificación (Denny, 2013). En el caso de Jamaica, se presentó un proyecto de política después de una amplia colaboración con la Unidad de Idiomas de Jamaica en la Universidad de las Indias Occidentales, campus de Mona, en Jamaica. El resultado de la colaboración fue el proyecto de «Educación bilingüe», diseñado para satisfacer las necesidades de un gran número de estudiantes que asistían a la escuela hablando criollo jamaiquino. Tal enfoque demuestra la necesidad de ver las políticas lingüísticas como un esfuerzo de colaboración en lugar de solo político.

Uno de los mayores retos en la creación de una política lingüística en los países del Caribe anglófono es, sin ningún lugar a dudas, la formación del profesorado en la enseñanza de lenguas, primeras y segundas. Una política lingüística se puede ver afectada cuando los docentes no tienen el dominio del idioma o de cómo enseñarlo.

En Barbados y otras islas del Caribe, un porcentaje importante de docentes, más del cincuenta por ciento, no están capacitados para enseñar (Obidah, 2011). Denny (2013) asegura que su experiencia con docentes de lenguas en Barbados es que los maestros tienen un sentimiento de ansiedad, de inseguridad e impotencia sobre cómo poner en práctica las visiones ilustradas que les presentan los expertos en educación de idiomas. A veces los profesores realmente no saben qué hacer en el aula, con o sin

formación (Denny, 2013). Esto implica la formulación de políticas lingüísticas que reflejen una comprensión de los tipos de conocimiento que los docentes de lenguas deben tener para desarrollar este trabajo con éxito. Los docentes de segundas lenguas no solo deben poseer un conocimiento profundo de la lengua, sino que también deben saber cómo se enseña y se aprende una lengua (Denny, 2013). Molina (2013) asegura que el elemento esencial para el éxito de una política lingüística en Trinidad y Tobago es la formación de profesorado y la existencia de un programa de formación obligatorio y continuo.

## Conclusiones

En el mundo en general hay poca política explícita sobre idiomas. Cada vez se hace más hincapié en la importancia de las lenguas oficiales y solo se habla de «boquilla» sobre el plurilingüismo, con la excepción del inglés (como segunda lengua). Rara vez se aborda la cuestión general de las lenguas en el currículo escolar o en la sociedad.

Hemos de entender las políticas lingüísticas no solo como un medio para mejorar la competencia en una o dos lenguas, sino como una forma importante de resolver objetivos o problemas no lingüísticos asociados con otros desafíos políticos, sociales, económicos y culturales, ya que, en su mayoría, están relacionados con los desafíos de la cohesión social, la integración de los inmigrantes, las cuestiones de ciudadanía y la gobernanza.

También existe un problema importante relacionado con la lengua como símbolo de identidad, con aspectos tanto positivos como dinámicos en la creciente diversidad lingüística y apertura de muchas personas, así como cierta sensación de confusión y pérdida por parte de los demás.

Si un sistema educativo debe adaptarse a las realidades y posibilidades de un mundo diverso y cambiante y ofrecer respuestas a estos sentimientos de confusión, entonces el papel que desempeñan las lenguas y la comunicación será crucial.

Pasar de la visión a la acción requerirá una orientación y una estrategia. Por lo que hemos analizado, es necesario que esto involucre tres temas amplios, adaptados a condiciones concretas en diferentes países y sociedades:

- Un nuevo modelo de lengua: nos estamos moviendo hacia un nuevo tipo de paradigma para las lenguas. Se basa en un modelo plurilingüe y asimétrico donde no todas las competencias lingüísticas tienen que ser iguales y donde la experiencia y el aprendizaje fuera de la escuela, ya sea en la calle o en internet, también contribuirá al perfil lingüístico de la persona. El entendimiento intercultural también tendrá un papel importante.
- Una política lingüística integrada para las escuelas: la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ya no deberían compartimentarse en flujos separados para la lengua de escolarización, las lenguas «extranjeras» y las lenguas «inmigrantes». Todas forman parte de un núcleo común y requieren una comprensión colectiva por parte de los docentes. Esto comienza con una política lingüística integrada, algo que ya se está desarrollando en algunos de los países del Caribe anglófono y deberá extenderse más.
- Una revisión de la formación docente: si todos los profesores son de primeras o segundas lenguas, sigue siendo cierto que muchos no están formados para serlo. Cierta comprensión de las etapas del aprendizaje de idiomas, por ejemplo, la transferencia del lenguaje conversacional al académico, debe ser parte de la capacitación y educación de todos los docentes.

## Referencias bibliográficas


Campbell, C. (2004). Education in the Caribbean 1930-1990. En: *General history of the Caribbean* (vol. 5). Bridget Brereton. Unesco y MacMillan.

Carrington, L. D. (1976). Determining language education policy in Caribbean sociolinguistic complexes. *Linguistics: An International Review*, 175, 27-43.

Corson D. (1997). Social justice in the work of ESL teachers. En: W. Eggington y H. Wren (eds.). *Language policy: dominant English pluiralist challenges* (pp. 149-169). John Benjamins.

Cumming, A. (1997). English language in education policies in Canada. En: W. Eggington y H. Wren (eds.). *Language policy: dominant English pluiralist challenges* (pp. 91-107). John Benjamins.

Demarest, E. J., Reisner, E. R., Anderson, L. M., Humphrey, D. C., Farquhar, E. y Stein, S. E. *Review of research on achieving the nation's rea-*

*diness goal*. U.S. Department of Education (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/earlycld/e a 7lk5. htm), 1993.

Denny, S. (2013). We shape it, you make it: «Facing» and «voicing» language-in-education policy in Barbados. *Journal of Sociologfical Reseach*, 4, 197–224.

Devonish, H. D. (1986). The decay of neo-colonial official language policies. The case of English-lexicon creoles of the Commonwealth Caribbean. En: M. Gorlach y J. A. Holm (eds.). *Focus on the Caribbean* (pp. 23-57). John Benjamins.

Eggington, W. (1997). The English language metaphors we plan by. En: W. Eggington y H. Wren (eds.). *Language policy: dominant English pluiralist challenges* (pp. 29-46). John Benjamins.

Essay Examples (2019). *History of Caribbean education.* https://benjaminbarber.org/history-of-caribbean-education/

Fergus, H. (2003). *History of education in the British Leeward islands 1838-1945*.

Hoyte-West, A. (2021). A return to the past? The Spanish as the first foreign language policy in Trinidad y Tobago. *Open Liguistics*. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/opli-2021-0018/html

Kennedy, M. (1991). Some surprising findings on how teachers learn to teach. *Educational Leadership*, 49 (3), 14-17.

Ministry of Education Youth Affairs and Culture (2000). *Education in Barbados. Information handbook*. The Planning and Research Section.

Ministry of Education, Youth and Culture (2001). *Language education policy*. MOEY&C. http://www.moec.gov.jm/policies/languagepolicy.pdf

Obidah, J. (2011). *Teacher development in the region: knowing what was, what is, what should be?* University of the West Indies, Cave Hill Campus.

Ricento, T. (2000) . *Ideology, politics and language policies: focus on English*. John Benjamins.

Spolsky, B. (2009). *Language policy*. Cambridge University Press.

Unesco (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*.

Unesco (2021). *Reimagining a new social our futures contract for together education*.

9

# La lengua como vehículo de inclusión en contextos de migración

MARGARITA ISABEL ASENSIO PASTOR
Universidad de Almería

MARÍA FERNANDA MEDINA BELTRÁN
Máster en Seguridad, Crisis y Emergencias URJC-Instituto Universitario de Investigación Ortega-Marañón

*Cada idioma es un universo mental estructurado de forma única.*
(Unesco)

## Introducción

Los movimientos migratorios son parte consustancial de la historia de la humanidad. Sin embargo, el estudio de este fenómeno global a través de una lente de derechos humanos comienza con el final de la Segunda Guerra Mundial. En 1951 se creó la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) –inicialmente denominada Comité Intergubernamental Provisional para el Traslado de Migrantes desde Europa–. Esta institución nació con el propósito de ayudar a todas las personas refugiadas y desplazadas durante el periodo bélico. Desde entonces, ha ido perfeccionando y ampliando su estudio y protección sobre los movimientos migratorios en el mundo, y más sistemáticamente, desde el año 2000 publica informes periódicos sobre la situación de las migraciones en el mundo.

Los desastres naturales, el cambio climático, los conflictos armados, las guerras y la precariedad económica son tan solo algu-

nos de los factores que impulsan cada año a millones de personas a dejar sus hogares y desplazarse a otros países en busca de mejores panoramas. En su último informe de 2022, la OIM estableció que en 2020 se habían registrado 281 millones de migrantes internacionales, 26,4 millones de refugiados en el mundo y 4,1 millones de solicitantes de asilo a nivel global. En este sentido, los países que mayor número de migrantes internacionales reciben anualmente suelen ser los pertenecientes al norte global. Por ejemplo, durante 2015 había 75 millones de migrantes internacionales en Europa; en 2020 esa cifra había incrementado a 87 millones, de los cuales 5 millones eran provenientes de Marruecos, Argelia y Túnez. Ese mismo año, España ocupó el décimo lugar a nivel global en la lista de países receptores. En el ámbito europeo (sin contar a Reino Unido), estuvo en el tercer lugar, por debajo de Alemania y Francia. Por otro lado, durante en el año 2018 se experimentó el mayor crecimiento de flujos migratorios con carácter permanente (23 %) (OIM, 2016, 2022a).

Si bien el simple acto de migrar de un país a otro sitúa a las personas en un contexto de vulnerabilidad –especialmente cuando se realiza de manera irregular–, es evidente que esa situación de vulnerabilidad no es igual para todos. No es lo mismo moverse, por ejemplo, dentro de la Unión Europea que migrar a otro continente o a otro país en donde no se habla el idioma materno. Tampoco es lo mismo, por ejemplo, migrar siendo hombre que mujer o menor.

En este sentido, es evidente que quienes se enfrentan a una situación de vulnerabilidad más extrema son los menores. Unicef estima que hay alrededor de 37 millones de menores desplazados a nivel mundial –número que no se había alcanzado desde el fin de la Segunda Guerra Mundial–. Ya sea durante el tránsito o en el país de acogida, los niños, acompañados o no, afrontan todo tipo de retos y hostilidades que dificultan su trayecto y su adaptación a su nuevo «hogar».

En el caso de los menores que migran a países en los que no se habla su mismo idioma, la lengua se convierte en una dificultad añadida para su integración y para la conformación de su identidad. La Unesco sostiene que «privar al niño inmigrante de su lengua materna es crear una situación conflictiva entre el modelo familiar y el modelo social, es decir, menoscabar su identidad. Si el sistema escolar respetara su lengua y su cultura, los hi-

jos de emigrantes desarrollarían una mayor estima de sí y de los otros» (Aikin y González, 2015; Unesco, 2009).

En el marco del Día Mundial de los Refugiados (20 de junio) de 2022, la Comisión Europea (CE) publicó los resultados de una encuesta realizada a más de 26 000 ciudadanos comunitarios sobre la integración de los inmigrantes dentro de la Unión Europea. Los resultados arrojaron que más del 80 % creía que era importante que los inmigrantes hablaran, por lo menos, un idioma oficial de la Unión Europea para facilitar su integración. Por otro lado, el 69 % de los encuestados respondió que consideraban que promover activamente la integración de los inmigrantes era una inversión a largo plazo para sus países (EU, 2022).

Existe una multiplicidad de factores que constituyen y definen los flujos migratorios por lo que es muy difícil anticipar, como país de tránsito o de acogida, cuál será el comportamiento de dichos flujos. Sin embargo, es importante entender que, sin importar cuál sea el país de origen de las personas en contexto de movilidad humana, este fenómeno es una realidad que debe ser atendida. Las regiones que han registrado un mayor incremento en el número de migrantes internacionales a nivel mundial en los últimos años son Asia y Europa.

En el caso de España, en las últimas décadas –desde finales de los años ochenta y principios de los noventa– ha pasado de ser un país principalmente expulsor a un país receptor de migrantes, pero también uno de tránsito llegando a considerarse la puerta sur de entrada a Europa. Esta aceleración migratoria fue muy significativa entre 1995-2007 y, salvo el año 2020 –como consecuencia de la pandemia–, ha sido un fenómeno con tendencia al alza.

Durante el año 2009, el Instituto Nacional de Estadística (INE) registró un total de 329 963 migrantes en toda España; diez años después, esa cifra se había más que duplicado: 750 480 personas migrantes. Si bien durante el 2020 –como era de esperarse en un contexto de pandemia global– las migraciones descendieron casi un 50 % (467 918), para el 2021 se habían recuperado un 13 % más (530 401 migraciones procedentes del extranjero). En este sentido, considerando que la población total de extranjeros en España (a 1 de enero de 2022) es del 11,62 % sobre el total, es imprescindible hablar de integración y multiculturalidad. Para ello nos centraremos en las personas migrantes en edad escolar,

es decir, Educación Primaria y Secundaria (Valero-Matas *et. al*., 2014; Asensio *et. al*., 2020; OIM, 2022b; INE, 2022; INE, 2022b).

Más allá de las trabas administrativas, el racismo y la xenofobia que se experimentan en muchos países, la criminalización de los menores inmigrantes en edad escolar –como es el caso de algunos sectores de la política española que atacan constantemente a los menores migrantes solos– suponen un aumento en las dificultades para la integración de estos y la garantía del ejercicio de sus derechos humanos como, por ejemplo, el acceso a la educación, plasmado en el art. 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948); arts. 13 y 14 del *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966); la *Convención de los Derechos del Niño* (1989); el objetivo 4 de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y, en definitiva, el artículo 27 de la *Constitución española* (1978).

Probablemente, el caso más emblemático de racismo y xenofobia contra este colectivo en particular sea el del cartel colocado, durante 2021, por el partido de ultraderecha Vox en las instalaciones del tren de Cercanías de la madrileña céntrica Puerta del Sol. En él se comparaba el costo de «mantener» a un MENA (menores extranjeros no acompañados, denominación con evidente sesgo que muchas organizaciones que fijan la atención en la protección de los derechos humanos solicitan suprimir de nuestro lenguaje, pues alienta la despersonalización de estos menores desprotegidos) con la pensión de «tu abuela». A dicha cuestión, se planteaba una alternativa: «Protege Madrid. Vota seguro». Si bien la Audiencia Provincial de Madrid archivó el caso contra Vox afirmando que no veía ninguna intención de «lesionar la dignidad de determinado colectivo», más de 200 organizaciones defensoras de los derechos humanos –entre las que se encontraban Unicef España, Save the Children, Fundación Raíces, el Consejo General de la Abogacía Española, Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), Cáritas, Colectivo ExMenasMadrid, Fundación Cepaim y Pueblos Unidos– emitieron un comunicado condenando dicha publicidad.

Según los resultados del monitoreo bimensual del Observatorio Español contra el Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), correspondiente a los meses de marzo y abril de 2021 (mes en el que inició la campaña electoral y en el que se colocó el cartel contra los menores migrantes no acompañados), los discursos de odio en re-

des sociales contra los migrantes representaron el 54,1 % del contenido detectado por OBERAXE, mientras que aquellos mensajes dirigidos específicamente contra menores de edad representó el 22 % (*El País*, 2021, 19 de julio; Cepaim, 2021; OBERAXE, 2021).

El racismo, la discriminación y la xeonofobia –sociales e institucionales– tienen un impacto directo en la integración de los inmigrantes y, en el caso de los menores, también repercuten en su desempeño formativo, educativo y académico. La segregación escolar y la falta de acceso a una educación de calidad con profesorado preparado en inclusión y multiculturalidad, así como una formación en idiomas que facilite la integración de los migrantes son obstáculos vigentes en el sistema educativo español.

Según el *Informe anual 2021* del Foro para la Integración social de los Inmigrantes, «el estatus socioeconómico y sociocultural, el uso del idioma de origen en el ámbito familiar o la segregación escolar en determinados centros son factores que afectan al proceso educativo del alumnado de origen inmigrante y una de las causas de obtener peores resultados académicos» (p. 101). De acuerdo con los resultados del informe PISA del 2018, a los 15 años, uno de cada cuatro alumnos españoles había repetido, por lo menos, un curso, mientras que en los estudiantes de origen inmigrante de primera generación esta proporción era uno de cada dos (FISI, 2021)

De acuerdo con los resultados del último *Informe sobre la integración de los estudiantes en el sistema educativo español* presentado el pasado 7 de octubre por el Observatorio Español contra el Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), las tasas de escolarización[1] de la población extranjera son muy inferiores a las de la población española: 49 % frente a 73 %. Respecto al sistema educativo no universitario, la población de origen migrante que se matriculó en el curso 2021/2022 alcanzó un total de 845 766 estudiantes, lo que representa el 10 % del total (OBERAXE, 2022)

Para la Secretaría de Estado de Migraciones, como lo menciona en su portal, «la política de integración de los inmigrantes que lleva a cabo la Secretaría de Estado de Migraciones, a través de la Dirección General de Inclusión y Atención Humanitaria, tiene como objetivo promover la plena integración de los ex-

1. En estos porcentajes están consideradas las edades escolarizables, que abarcan de los 0 a los 29 años.

tranjeros en la sociedad española, en un marco de convivencia de identidades y culturas diversas, sin más límite que el respeto a la Constitución y a la ley». (en línea).

Dentro de la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, en su artículo noveno, establece:

1. Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza posobligatoria. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles. En caso de alcanzar la edad de dieciocho años en el transcurso del curso escolar, conservarán ese derecho hasta su finalización.
2. Los extranjeros mayores de dieciocho años que se hallen en España tienen derecho a la educación de acuerdo con lo establecido en la legislación educativa. En todo caso, los extranjeros residentes mayores de dieciocho años tienen el derecho a acceder a las demás etapas educativas posobligatorias, a la obtención de las titulaciones correspondientes y al sistema público de becas en las mismas condiciones que los españoles.
3. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social.
4. Los extranjeros residentes que tengan en España menores a su cargo en edad de escolarización obligatoria, deberán acreditar dicha escolarización, mediante informe emitido por las autoridades autonómicas competentes, en las solicitudes de renovación de su autorización o en su solicitud de residencia de larga duración.

Asimismo, en el apartado 4 se estipula que «los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural». Así pues, España cuenta con un marco normativo garantista que ha de hacerse cumplir.

## España ante el reto migratorio y la educación

En el campo educativo, la presencia de alumnado extranjero supone un reto para el sistema, pero especialmente para los docentes cuando el alumnado no tiene competencia comunicativa, en nuestro caso, el castellano u otra lengua cooficial del Estado español. Como hemos mencionado, la educación constituye un derecho básico de la persona garantizado en la Constitución (1978) y concretado en la Ley Orgánica del 3 de julio de 1985 que menciona, en su primer artículo, el derecho de los menores a recibir una educación básica. En este sentido, Banks (2017) nos recuerda la importancia de la escolarización para ser ciudadano: «The school can help reduce failed citizenship and enable students to acquire structural inclusion, political efficacy, and civic action skills by implementing transformative citizenship education» (p. 7).

Por otro lado, la presencia de alumnado no hispanohablante ha hecho que se asuma la necesidad específica de atender a capacitar a este alumnado con competencia comunicativa entendida como «la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla» (Instituto Cervantes, s.f.) lo que implica conocer tanto el conjunto de reglas gramaticales, como las de uso de la lengua de tipo sociolingüístico y pragmadiscursivo.

De igual modo, la lengua nos permite comunicarnos, socializar y acceder a la cultura.[2] Así, el aprendizaje de la lengua del país de acogida constituye una necesidad imperiosa entre la población extranjera menor porque esta le permite un desarrollo cognitivo-afectivo y socializar, acceder al conocimiento y expresar lo que sienten, entre otras cuestiones.

Centrándonos en las realidades que se viven en los colegios, la falta de competencia comunicativa en la lengua vehicular de instrucción del colegio supone, además, que el estudiante extranjero no pueda seguir el ritmo de la clase, ni recibir *input* formativo, ni poder relacionarse satisfactoriamente con otros compañeros o

2. Consideramos necesario hacer mención al hecho de que el término «cultura» es muy complejo de definir. Son muchas las disciplinas desde la Antropología que han tratado de establecer qué es cultura. De modo general, podemos entender el conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones, hábitos o costumbres, entre otras cuestiones, que caracterizan a un pueblo, es decir, el conjunto de bienes materiales y espirituales de los pueblos.

con los docentes. Esto provocará frustración generando conductas indeseables dentro del aula, como puede ser falta de atención, nerviosismo, mal comportamiento o intento de llamar la atención molestando a los compañeros, etc. (Asensio, 2018).

De lo expuesto, no cabe duda de que el sistema escolar y sus docentes tienen un papel determinante en el proceso de integración e inclusión de los menores a la nueva comunidad. En muchas ocasiones, además, son la puerta de acceso para poder trabajar con sus familias, pues de poco sirve una integración del menor, si esta no va acompañada de un trabajo con los adultos con los que vive.

Desde el punto de vista administrativo y formativo, la enseñanza de español como segunda lengua (L2) a niños y jóvenes se ha vuelto una necesidad curricular y se incluye dentro de las medidas para la atención a la diversidad lingüística. Así pues, ya desde la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) se menciona explícitamente a los extranjeros residentes en España y a su derecho a disfrutar de una educación en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos españoles.

Por su parte, leyes posteriores han seguido ahondado en esta cuestión como la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que introdujo la denominación de «necesidades educativas específicas» para atender, entre otros, al alumnado extranjero; o la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que pone especial énfasis en la atención a la diversidad y en la prevención y pronta resolución de las dificultades de aprendizaje del alumnado con necesidades específicas debido al desconocimiento de la lengua vehicular o lenguas vehiculares del centro educativo.

Por otro lado, menos concreta es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), donde se alude a la diversidad de habilidades o capacidades intelectuales del alumnado, pero no lo vincula concreta y únicamente al estudiantado con necesidades específicas por tener una lengua materno-familiar distinta de la vehicular de la escuela.

Por último, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que es la que actualmente se encuentra vigente, retoma lo que expone la LOE sobre la adopción de medidas

necesarias para compensar las posibles carencias que puedan existir entre el alumnado en competencia en comunicación lingüística en lengua castellana y en otra de las lenguas cooficiales.

Ahora bien, todas estas leyes y sus reales decretos han dado como resultado concreciones específicas en cada comunidad autónoma española porque, debe recordarse, que estas tienen descentralizadas las competencias educativas, siempre bajo los parámetros generales de las leyes nacionales. Así, podemos encontrar distintas iniciativas educativas para el alumnado extranjero no hispanohablante, como es el caso de las ATAL (aula temporal de adaptación lingüística) en Andalucía o las aulas de enlace de Madrid, por citar una muestra de estas.

Con todo lo expuesto, solo nos queda terminar indicando la importancia que tiene el docente en las aulas, sea este de un programa específico de adaptación lingüística o no, por lo que uno de los retos a los que se debe enfrentar la educación universitaria es el de mejorar los programas de grados como los de Educación Infantil, Primaria o el Máster de Profesores de Secundaria con respecto a la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua (ELE/L2) o en las otras lenguas cooficiales del Estado español.

## Conclusiones

Tal y como vimos en las páginas precedentes, el derecho internacional de los derechos humanos, emanado tras la II Guerra Mundial, también ampara los derechos humanos de las personas migrantes, sea cual sea su estatus jurídico y, muy especialmente, si se trata de menores. Así pues, la educación es un derecho del menor, independientemente de su procedencia y situación legal en el Estado español. De igual modo y en coincidencia con ello, el aprendizaje de la lengua del país de acogida resulta fundamental para el alumnado extranjero no hispanohablante.

Dotar a este alumnado de competencias comunicativas redunda positivamente en este, tanto en aspectos personales como sociales: la lengua le permitirá relacionarse, sentirse parte de un grupo social, acceder a la información y al conocimiento, así como desarrollarse afectivamente incidiendo positivamente en su autoestima, etc. Y todo ello colaborará en autoconstrucción

de ciudadanos en la conformación de las ciudadanías democráticas propias de nuestro Estado de derecho. De hecho, en su tercer párrafo, la LOMLOE propone que la configuración de la ley «deberá estar orientada a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y las alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual».

## Referencias bibliográficas


Aikin, O. y González Arias, A. (2015). Migración de tránsito por la ruta de Occidente de México: actores, riesgos y perfiles de vulnerabilidad. *Migración y Desarrollo*, 13, (24), 81-115.

Asensio Pastor, M. I. (2018). Enseñar español como segunda lengua a alumnos de Educación Infantil: retos y orientaciones metodológicas. *Doblele: Revista de Lengua y Literatura*, 4, 108-121, https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346953

Asensio Pastor, M. I., Carmona García, J. P. y García Marcos, F. J. (2020). Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas. *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 10 (2), 77-100 https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.5048

Banks, J. A. (2017), Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46 (7), 1-12. DOI: 10.3102/0013189X17726741.

CEPAIM (2021). *Más de 200 organizaciones sociales salimos en defensa de los niños y niñas migrantes que llegan solos a España*. https://www.cepaim.org/mas-de-200-organizaciones-sociales-salimos-en-defensa-de-los-ninos-y-ninas-migrantes-que-llegan-solos-a-espana/

*El País* (19 de julio de 2021). *La Audiencia de Madrid no ve delito de odio en el cartel de Vox contra los menores inmigrantes.* https://elpais.com/espana/madrid/2021-07-19/la-audiencia-de-madrid-no-ve-delito-de-odio-en-el-cartel-de-vox-contra-los-menores-inmigrantes.html

European Commission (EC) (2022). *Integration of immigrants in the European Union.* https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/special-eurobarometer-integration-immigrants-european-union_en

Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (FISI) (2021). *Situación de las personas migrantes y refugiadas en España. Informe anual 2021.*

http://www.foroinmigracion.es/ficheros/mandatos/2015-2018/aprobados/informes/OB_informe2021.pdf
Instituto Cervantes (s.f.). Competencia comunicativa. *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022a). *Flujo de inmigración procedente del extranjero por año, país de origen y nacionalidad (española/extranjera)*. https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=24295
Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022b).*Porcentaje de población extranjera por comunidad autónoma y provincia, sexo, comunitarios/no comunitarios y tamaño de municipio*. https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/l0/&file=0tamu004.px
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (1985). BOE n.º 159. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978
Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social. BOE n.º 307. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2000-23660
Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social. BOE n.º 299. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-19949
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (2002). BOE n.º 307. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (2006). BOE n.º 106. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf
Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social. BOE n.º. 299. https://www.boe.es/eli/es/lo/2009/12/11/2
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013). BOE n.º 295. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE n.º 340. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264

Observatorio Español contra el Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) (2021). *El discurso de odio online contra los menores extranjeros no acompañados aumentó entre marzo y abril*. https://www.inclusion.gob.es/cartaespana/es/noticias/Noticia_0623.htm

Observatorio Español contra el Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español*. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf

Organización Internacional de las Migraciones (OIM) (2016). *Un mundo en movimiento: una reseña histórica de la OIM entre 1951 y 2016 en palabras e imágenes*. https://publications.iom.int/es/books/un-mundo-en-movimiento-una-resena-historica-de-la-oim-entre-1951-y-2016-en-palabras-e

Organización Internacional de las Migraciones (OIM) (2022a). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022

Organización Internacional de las Migraciones (OIM) (2022b). *Interactive world migration report*. https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/

Secretaría de Estado de Migraciones (s.f.). *Portal de inmigración*. https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Programas_Integracion/index.html

Unicef (202). *En el mundo hay cerca de 37 millones de niños y niñas desplazados, la cifra más alta registrada*. https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/mundo-cerca-37-millones-ninos-desplazados-cifra-mas-alta-registrada

Unesco (2009). *El Correo de la Unesco* (número especial). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185913_spa

Valero Matas, J. M., Coca, J. R. y Valero-Oteo, I. (2014). Análisis de la inmigración en España y la crisis económica. *Papeles de Población*, 20 (80), 9-45. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200002

# 10

# Propuesta de contenidos para una formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en español como lengua adicional: multiculturalidad y plurilingüismo

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez
Universidad de Alicante

Antonio López Vega
Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Marañón. UCM

María Soledad Villarrubia Zúñiga
Universidad de Alicante

## Introducción

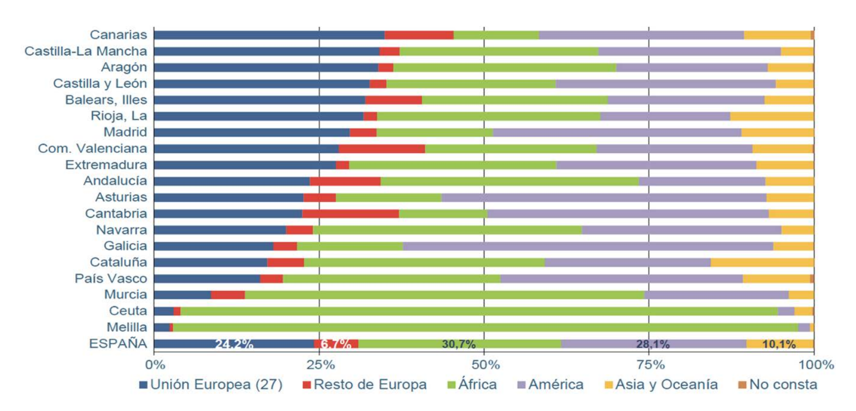
A partir de los resultados del estudio (del-Olmo-Ibáñez *et al.*, 2022) realizado dentro del mismo proyecto financiado por la Universidad de Alicante en el que se inscribe esta publicación (*Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia* GRE 19-05), se empezó una colaboración con algunos centros de Educación Primaria de la provincia de Alicante y con el CEFIRE de Orihuela. Las necesidades formativas que se habían intuido y que se evidenciaron en la investigación quedaron constatadas también con esa demanda por parte del profesorado. Se propusieron unos cursos, estructurados en módulos teóricos y prácticos, inicialmente pensados para profesores de Educación Primaria. Sin embargo, asistieron también profesores y orientadores de Educación Secundaria.

Si bien ya estaba pensado continuar el estudio en ese nivel, este hecho sirvió para ratificar la intuición de que necesidades similares a las del nivel de Educación Primaria aparecen en el de Secundaria y, seguramente, se darán en Formación Profesional, aunque cada uno presente sus peculiaridades. En estas etapas, hay dos convicciones que pueden camuflar las limitaciones en la competencia comunicativa de los alumnos extranjeros. En primer lugar, la idea de que la inmersión es suficiente por sí sola para la adquisición de las destrezas comunicativas. En segundo término, si llevan cierto tiempo en España, se encuentran ya insertos entre sus compañeros y son parte del grupo. Participan en actividades de ocio y sus relaciones sociales y de vida cotidiana están generalmente normalizadas. Esto refuerza la primera de las convicciones: la de que la inmersión es suficiente. Sin embargo, el entorno académico requiere la intervención y el acompañamiento del profesorado para que los contenidos epistemológicos sean adaptados a los niveles de los alumnos (Dolz *et al*, 2009). Si esto es necesario para cualquier estudiante nativo, mucho más lo es para aquellos cuya lengua materna es diferente de la de escolarización.

Para anclar este contexto en el entorno de la Educación Secundaria, se han tenido en cuenta los datos y conclusiones del último informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre enseñanzas no universitarias: *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. Esto permite, por un lado, una visión del contexto docente, del perfil de los docentes y del alumnado y una primera referencia a los planes de estudio en la formación inicial y a los programas de educación permanente de los profesores. Por otro lado, es una primera consideración de las competencias necesarias para su participación en programas y proyectos europeos e internacionales. Estos serían los elementos sobre los que se sustenta la necesidad de formación en multiculturalidad y plurilingüismo para el profesorado de lengua y literatura españolas de Educación Primaria (del-Olmo-Ibáñez, 2022) y Secundaria en España y el extranjero.

En el curso 2020/2021, correspondiente al informe citado, de un total de 817 347 estudiantes no nativos matriculados en enseñanzas de Régimen General, 186 874 corresponden a alumnos extranjeros en la ESO y 45 144 en Bachillerato. De los que estudian la Enseñanza Obligatoria, solo el 21% pasan a Bachillerato. En cuanto al origen de los estudiantes, los porcentajes reflejados en la tabla 10.1 muestran su diversidad:

**Tabla 10.1.** Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2020-2021




Fuente: Ministerio de Educación (2021).

La distribución porcentual del alumnado en cada comunidad autónoma según la titularidad de los centros aparece reflejada en la tabla 10.2:

**Tabla 10.2.** Distribución del alumnado matriculado y del extranjero por titlariad/financiación del centro. EE de Régimen General no universitarias. Curso 2019-2020

**Distribución del alumnado matriculado y del extranjero por titularidad/financiación del centro. EE. de Régimen General no universitarias. Curso 2019-2020**

| | % Centros Públicos | | % Enseñanza concertada | | % Ens. privada no concertada | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total alumnado | Alumnado extranjero | Total alumnado | Alumnado extranjero | Total alumnado | Alumnado extranjero |
| **TOTAL** | **67,1** | **78,1** | **25,4** | **15,2** | **7,5** | **6,7** |
| Andalucía | 73,2 | 81,9 | 20,9 | 8,6 | 6,0 | 9,6 |
| Aragón | 69,1 | 80,4 | 24,6 | 17,9 | 6,3 | 1,7 |
| Asturias, Principado de | 71,9 | 81,1 | 23,0 | 16,4 | 5,1 | 2,5 |
| Balears, Illes | 64,9 | 70,8 | 28,1 | 18,8 | 7,1 | 10,3 |
| Canarias | 76,0 | 85,2 | 15,8 | 6,3 | 8,2 | 8,5 |
| Cantabria | 70,4 | 70,5 | 27,3 | 28,4 | 2,4 | 1,1 |
| Castilla y León | 67,2 | 81,3 | 29,1 | 17,1 | 3,7 | 1,5 |
| Castilla-La Mancha | 81,0 | 90,6 | 15,2 | 8,0 | 3,8 | 1,4 |
| Cataluña | 65,2 | 76,3 | 26,3 | 16,7 | 8,5 | 7,0 |
| Comunitat Valenciana | 67,2 | 79,8 | 24,8 | 11,3 | 8,0 | 9,0 |
| Extremadura | 80,1 | 89,2 | 17,6 | 10,1 | 2,4 | 0,7 |
| Galicia | 72,4 | 78,7 | 22,1 | 18,1 | 5,5 | 3,3 |
| Madrid, Comunidad de | 54,1 | 72,2 | 29,8 | 18,8 | 16,1 | 9,0 |
| Murcia, Región de | 70,0 | 87,5 | 25,4 | 10,1 | 4,6 | 2,4 |
| Navarra, Comunidad Foral de | 65,5 | 85,8 | 33,0 | 13,6 | 1,5 | 0,6 |
| País Vasco | 51,0 | 66,7 | 48,1 | 32,7 | 0,9 | 0,6 |
| Rioja, La | 65,4 | 79,8 | 30,0 | 18,9 | 4,6 | 1,3 |
| Ceuta | 80,2 | 90,4 | 18,6 | 9,5 | 1,1 | 0,1 |
| Melilla | 83,0 | 92,0 | 14,8 | 7,6 | 2,2 | 0,4 |

Fuente: Ministerio de Educación (2021).

En cuanto al profesorado, de un total de 755 427, son catedráticos y profesores de Educación Secundaria 217 676 (Ministerio de Educación, 2021). En este grupo, en cuanto a la formación en multiculturalidad y plurilingüismo, interesa el dato de sus edades, que aparece en la tabla 10.3, de cara a identificar en siguientes investigaciones la instrucción recibida en sus estudios iniciales y en su educación continua, según el momento en el que la recibieron.

**Tabla 10.3.** Distribución del profesorado de EE. de Régimen General no universitarias por edad. Curso 2019-2020

**Distribución del profesorado de EE. de Régimen General no universitarias por edad. Curso 2019-2020**

| | Total | Menos de 30 | 30 a 39 | 40 a 49 | 50 a 59 | 60 y más |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Total Profesorado** | **100,0** | **7,8** | **25,3** | **33,1** | **27,8** | **6,0** |
| Profesorado de Centros Públicos | 100,0 | 6,0 | 24,1 | 34,1 | 30,4 | 5,4 |
| Maestros | 100,0 | 6,7 | 28,3 | 32,8 | 27,0 | 5,3 |
| Catedráticos y Profes. de E. Secundaria | 100,0 | 4,2 | 19,3 | 36,6 | 35,2 | 4,8 |
| Profesores Técnicos de F.P. | 100,0 | 2,0 | 18,5 | 36,6 | 35,8 | 7,1 |
| Profesorado de E. Concertada y Privada | 100,0 | 12,3 | 28,4 | 30,7 | 21,1 | 7,5 |

Fuente: Ministerio de Educación (2021).

En el informe, aparece un epígrafe dedicado a «El aprendizaje de lenguas extranjeras» (p. 36). En este se proporcionan datos, en sus correspondientes tablas, referentes a «El estudio de lenguas extranjeras como materia» y «La utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza». Esto ya implica la consideración y el interés de la enseñanza de esas lenguas a través de los contenidos. Pero todavía el informe no menciona la situación de los estudiantes extranjeros para los que el español, y también las lenguas cooficiales en las comunidades que las tienen, no son L1, sino lenguas adicionales (LA a partir de ahora), según terminología de Judd *et al.* (2001). Esta variable no se tiene en cuenta hasta el momento, ni en los estudios, ni en los informes, ni en relación con los alumnos, ni en cuanto a la capacitación de los docentes.

A partir de estos datos, es preciso revisar la formación inicial que se está impartiendo a los futuros profesores y la permanente para los que están en activo. Los programas, planes de estudio y contenidos siguen considerando la didáctica de la lengua española, y de las demás lenguas cooficiales como de una L1, excepto

cuando se consideran las posibilidades de trabajo en el extranjero. Sin embargo, es una necesidad ya dentro de nuestro país. El contexto docente es ahora diverso y el profesorado de lengua y literatura españolas debe contar con recursos y conocimientos de didáctica del español como LA para poder atender las necesidades de los estudiantes no nativos.

Además, hay que insistir en las orientaciones que ofrece la metodología AICLE. En la didáctica de lenguas extranjeras y en los estudios sobre ellas ya se tiene en cuenta y se va adoptando como metodología de manera generalizada. Lo mismo sucede en los centros en los que se intenta implantar la enseñanza bilingüe/multilingue –con mayor o menor éxito, también hay que decirlo–. Pero hasta ahora no se ha reparado en dos cuestiones que van más allá. La primera se refiere a la importancia que se da en esa metodología a lo que sus creadores y partidarios denominan «enseñanza sensible a la lengua» (Wolf, 2012; Beacco *et al*. 2016a, 2016b), lo cual no afecta únicamente a los alumnos extranjeros o a los profesores de lenguas adicionales, sino a todos. Todo el profesorado debería recibir formación y concienciarse en cuanto a la importancia que tienen sus actuaciones para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Su desarrollo no termina nunca y para cualquier usuario, nativo o no, el aprendizaje es permanente. En segundo lugar, ya focalizando en los estudiantes extranjeros, se debe extremar esa sensibilización, puesto que ellos necesitan un soporte comunicativo y explicativo todavía más elaborado para poder acceder a los contenidos académicos.

Esto, además, se ha subrayado en los últimos años y se realizan esfuerzos formativos para concienciar al profesorado en cuanto a la creación de materiales accesibles en todos los aspectos y a la incorporación de los ODS de la agenda 2030 de la Unesco en las programaciones, contenidos y actividades. Precisamente, uno de esos objetivos, el número 4, es «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Naciones Unidas, 2022), lo cual es la llave para la consecución del resto de los objetivos y un derecho fundamental (Medina Beltrán y López Vega, 2022). Para poder acceder a la educación, la primera herramienta imprescindible es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Teniendo en cuenta lo dicho, los objetivos que se han propuesto aquí son, en primer lugar y de manera general, ofrecer

sucintamente una propuesta de contenidos formativos necesarios para una práctica docente que tenga en cuenta la multiculturalidad y el plurilingüismo en la etapa de Educación Secundaria. Segundo, proporcionar información sobre las metodologías y recursos que se proponen desde la Comisión Europea, así como de la documentación de referencia sobre tales asuntos. Tercero, demostrar que es necesaria la formación del profesorado en esas competencias, en didáctica sensible a la lengua en las asignaturas de lengua y literatura españolas, pero no menos en el resto de las materias, e insistir en la importancia de elaborar materiales accesibles.

En cuanto a trabajos previos sobre la formación del profesorado de lengua y literatura españolas, la búsqueda es infructuosa en lo relativo a enseñanza en Educación Primaria (del-Olmo-Ibáñez, 2022) y Secundaria relacionado con la multiculturalidad y la didáctica del español como primera lengua o lengua adicional en el entorno español actual. Los resultados obtenidos son múltiples en cuanto a perspectivas de estudio, pero siempre con relación al español en centros españoles y como L1 para nativos; o en centros extranjeros, como L2, si bien en alguna de estas investigaciones se contempla la diversidad del alumnado en cuanto a necesidades y niveles (Brown y Thompson, 2018). Se ha tenido en cuenta las percepciones del profesorado sobre la diversidad del alumnado o desde la perspectiva de la didáctica de otras LA en España (McClintic, 2022). López Hernández (2021), por ejemplo, se ocupa del análisis de los planes de estudio de formación inicial del profesorado. Pero las investigaciones se dirigen siempre a la didáctica de lenguas extranjeras y el CLIL. También Moreno-Fernández *et al.* (2021) han analizado los estereotipos y prejuicios que tienen los profesores respecto del alumnado extranjero en un estudio comparado entre España, Grecia e Italia.

Desde la Comisión Europea se ha realizado un esfuerzo en los últimos años por proporcionar marcos que contribuyan a la mejora de la didáctica de las lenguas: MCER (Consejo de Europa, (2002) y su actualización en el volumen complementario de 2020; y se han definido los descriptores para cubrir la enseñanza en los periodos correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria en el *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners (vol. 1, ages 7-10 & vol. 2, ages 11-15)* (Consejo de Europa, 2018). Se han elaborado

también textos sobre la competencia en multiculturalidad y el plurilingüismo: *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. competencias y recursos* (Candelier *et al.*, 2013). Y se han editado documentos sobre CLIL/AICLE (Marsh *et al*, s.f.). Algunos de estos son conocidos. Otras veces, aparecen citados, pero sin conocer realmente todas las posibilidades que ofrecen. Otras, son desconocidos en general.

En la propuesta de cursos que se planteó para el profesorado de Educación Primaria de la provincia de Alicante se presentaron esos textos, junto con materiales de las editoriales españolas dirigidos a las edades correspondientes. Esos documentos, tanto teóricos como didácticos, además de otros, deberían ser parte de la formación inicial y permanente de todo el profesorado. De esta manera, podrán atender a las necesidades del alumnado diverso que hoy forma las aulas de Educación Primaria y Secundaria en nuestro país. Se podría diferenciar entre los especialistas en lengua y literatura españolas –quienes deberían recibir una preparación más extensa–, y el profesorado del resto de las materias. Pero todos necesitan desarrollar las competencias de multiculturalidad y plurilinguismo, y la capacidad de elaborar y presentar materiales accesibles y sensibles a la lengua de manera integrada en el currículo de la etapa.

Por otra parte, insistimos en la importancia que ahora mismo tienen la internacionalización y el intercambio en todos los países, como queda reflejado en el informe del Ministerio de Educación (2021). Para poder participar en programas de movilidad, en proyectos europeos e internacionales, en hermanamientos de centros, etc., así como considerar la expatriación como salida laboral y posibilidad vocacional (remito al capítulo de Díaz Rodríguez y Soler Onís, en este mismo libro), también es necesario contar con las competencias de multiculturalidad y plurilingüismo.

## Contenidos de la propuesta de formación inicial y permanente del profesorado

Aunque sea conocido, hay que considerar, asimismo, que el profesorado de Educación Secundaria no suele recibir formación didáctica en sus titulaciones. Para poder impartir docencia en esa

etapa, todos los graduados realizan el Máster de Formación del Profesorado, que presenta contenidos pedagógicos y metodológicos generales y asignaturas específicas para cada una de las especialidades. Los alumnos de las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, normalmente, proceden de los grados de Filología, Historia, Lenguas Clásicas y, en muchas ocasiones, Periodismo. El resto de los graduados en otras materias, normalmente, ni mucho menos, tienen conocimientos que puedan aproximarlos a una enseñanza sensible a la lengua.

Por obvio que pueda parecer, la metodología didáctica no les resulta fácil, ni siquiera a los procedentes de estudios filológicos, cuyo conocimiento sobre el enfoque comunicativo podría presuponerse. Sin embargo, pronto se dan cuenta de lo necesaria que es esta formación, especialmente cuando inician su periodo de prácticas. Esa es la razón por la que proponemos los contenidos que ahora se presentan como base inicial para el desarrollo de la competencia docente de los futuros profesores de instituto y que deberían introducirse y ampliarse en los programas de formación permanente y en las distintas especialidades.

Aquí no se va a entrar en el desarrollo de los contenidos ni de los documentos, puesto que, por un lado, este trabajo va dirigido a formadores de profesorado que ya los conocen, en el caso de los de didáctica de la lengua y la literatura; y, por otro, de cara al resto de los especialistas, el espacio requerido para una explicación adecuada excede el que permite esta publicación. En todo caso, lo que importa es la propuesta de que sean incluidos en los planes de estudio.

## Objetivos de la propuesta para el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado extranjero

- Conocer el enfoque metodológico comunicativo-interactivo y ponerlo en relación con el MCER y el AICLE.
- Concienciar sobre la necesidad de la enseñanza sensible a la lengua en todas las materias y su rentabilización para la adquisición de la competencia comunicativa.
- Conocer técnicas para la adquisición de la lengua de manera similar a la natural.
- Concienciar sobre la importancia del conocimiento de la cultura y los sistemas lingüísticos del alumnado.

- Favorecer el aprendizaje comunicativo como objetivo para la educación inclusiva: aprendizaje en contexto y aprendizaje significativo.
- Integrar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en el marco curricular y didáctico del aula mediante la metodología AICLE.

### Contenidos

- Conocimiento del enfoque metodológico comunicativo-interactivo
- Enseñanza sensible a la lengua en todas las materias para la adquisición de la competencia comunicativa
- Técnicas para la adquisición natural de la lengua
- La competencia comunicativa como requisito para la educación inclusiva: aprendizaje en contexto y significativo
- Enseñanza-aprendizaje de las lenguas integrados en el marco curricular y didáctico del aula: AICLE
- Cómo acceder al conocimiento de la cultura y los sistemas lingüísticos del alumnado extranjero

### Documentos, métodos y recursos

De algunos de los documentos arriba citados se suele conocer únicamente su existencia o sus contenidos superficialmente. Pero generalmente el profesorado no está familiarizado con todas sus posibilidades y pocas veces se tienen en cuenta. Otros son desconocidos, especialmente para los docentes de materias distintas de la lengua y la literatura.

En nuestra propuesta, en la parte teórica, incluimos tres textos que nos parecen imprescindibles en la formación inicial del profesorado de L1 y de todas las materias en general: el MCER y sus textos complementarios para las edades de 11-15 años, *MAREP* y *The European framework for CLIL teacher education* (Marsh *et al.*, s.f)).

En cuanto a las preguntas que se deberían responder concernientes al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos por parte de sus profesores, se sugieren las siguientes:

- ¿Cómo adaptar el enfoque metodológico comunicativo-interactivo en la clase de L1 teniendo en cuenta a los alumnos para los que esa lengua es una LA?

- ¿Qué son los documentos citados?
- ¿Cuál es su rentabilización en el contexto docente de didáctica de la L1 en un aula con alumnos no nativos?
- ¿Cómo integrar esas metodologías en todas las materias del currículo? Recordemos otra vez que la inmersión por sí sola no es suficiente.

¿Qué es el enfoque metodológico comunicativo-interactivo en la lengua no nativa/adicional? El enfoque comunicativo sí que es un contenido que se suele incluir en las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Sin embargo, suele faltar su consideración desde el punto de vista de los alumnos de origen diverso. Para ello, se propone el conocimiento del MCER, del MAREP y del *The European framework for CLIL teacher education*.

¿Qué son los documentos citados? A partir del enfoque comunicativo-interactivo, el MCER diferencia entre competencias generales y comunicativas, actividades comunicativas y estrategias comunicativas. En general, lo que se conoce de este texto –muchas veces sin saber siquiera que proceden de él– son los niveles de competencia en las lenguas. Su denominación y su categorización (A1, A2, B1...) sí que se han adoptado de forma generalizada y su uso es habitual y comprendido por todos. Sin embargo, se debe profundizar en los conceptos y la filosofía del texto, sobre todo ahora con la actualización de 2018, traducido al español en 2020, que va más allá de los descriptores que incluye cada uno de sus niveles. En este volumen complementário se ha subrayado la importancia de los conceptos de «mediación» e «interacción», y se ha reforzado la concepción del aprendiente como «agente social», el enfoque por tareas y del desarrollo de las competencias multicultural y plurilingüe expresamente. También en relación con el enfoque comunicativo, se consolida la perspectiva de la literatura desde el disfrute y la lectura placentera. Esto, en cuanto a la formación del profesorado se debería poner, además, en los contenidos que se impartan, en relación con la teoría de la recepción. Dos puntos más que se destacan en la revisión del MCER son las competencias comunicativas en el entorno digital y multimodal, por un lado; y, por otro y en relación con los objetivos de inclusividad de los ODS; y, en cuanto a la creación de materiales accesibles, el texto se ocupa también del lenguaje de signos.

¿Qué es el *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners (vol. 1, ages 7-10 & vol. 2, ages 11-15)* (ed. 2018)? En estos dos volúmenes se incluyen descriptores adecuados a las edades comprendidas en la Educación Primaria y en la Secundaria. Es importante tenerlos en cuenta, porque esos descriptores se han elaborado a partir de los estadios cognitivos, psicológicos y evolutivos de los aprendientes, de acuerdo también con el desarrollo de su competencia comunicativa en la L1. Además, se han establecido de manera que permitan iniciar la trayectoria de los estudiantes y que pueda seguirse mediante el portafolio europeo de las lenguas y desde la visión de la formación permanente. Se trata de una adaptación calibrada con los descriptores utilizados para adultos. Además, como el MCER, tienen en cuenta las ideas de interlingüismo e intralingüismo en cuanto a cualesquiera operaciones de transferencia de estrategias, o mediación entre lenguas o dentro de una misma.

De *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*), de manera muy sintética, puede decirse que describe la manera de encontrar lo que une dentro de un enfoque plural, frente a los enfoques singulares, que suelen ser los predominantes. Además, tiene asociados una serie instrumentos, competencias y recursos digitales que pueden proporcionar esos enfoques plurales, así como un banco de datos con materiales didácticos en cuatro lenguas y unos módulos de autoformación o formación presencial para su utilización si es necesario. El término «enfoque plural» hace referencia a la implicación didáctica de varias lenguas y culturas, y el texto desarrolla los diferentes tipos que hay, poniéndolos en relación con las competencias pluricultural y plurilingüe. Se trata de ofrecer un marco de referencia para las competencias desarrolladas en los enfoques plurales, de manera que se puedan tener en cuenta en los currículos, planes de estudios, programaciones, progresión del aprendizaje, materiales didácticos, formación del profesorado y de formadores, etc.

La aplicación de *The European framework for CLIL teacher education* (Marsh *et al.*, s.f.) es muy rentable para la didáctica de la lengua y la literatura española y en el resto de las asignaturas, tanto para los alumnos nativos como para los de origen extranjero. Lo que interesa ahora es destacar la importancia de que los futuros profesores lo conozcan. Se puede resumir, de manera muy sintetizada, con su denominación en español: aprendizaje

integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Es decir, la lengua meta se aprende mediante su uso en las diferentes asignaturas del currículo.

Pero esto no quiere decir que el mero hecho de que un profesor utilice una lengua para explicar unos contenidos y que los alumnos hagan lo mismo para realizar sus tareas implique el éxito del método. Esta es la razón de algunos fracasos en centros que habían intentado implantar el bi/multilingüismo. Hay que decirlo: muchas veces, el nivel de competencia en la lengua extranjera del profesorado que imparte la docencia no es el adecuado. Y, por supuesto, el de los alumnos es claramente insuficiente para poder asimilar contenidos que están programados para un estadio evolutivo de su L1 que no tienen en la LA. Como se ha indicado, se trata de una metodología que es preciso conocer y aplicar bien, que cuenta con unos procedimientos específicos que tienen su sentido y razón de ser, tanto desde el punto de vista de los docentes como de los aprendientes. En el caso de la L1 sí que se da el conocimiento del idioma por parte del professorado, pero esto tampoco es suficiente para los alumnos extranjeros, cuestión que sí que está contemplada en este marco de referencia. Una vez más, la inmersión no basta. Precisamente a este aspecto le dedica atención específica Wolf (2012), citando como ejemplo el caso de Alemania. Se refiere al mismo contexto que pretendemos destacar aquí. Para el alumnado de ese país que asiste a clases en las que se aplica el método CLIL la lengua de escolarización es ya en sí una lengua adicional. Y volviendo al documento, es importante que los futuros profesores conozcan adecuadamente la metodología y adquieran consciencia de la importancia de la enseñanza sensible a la lengua en todas las materias.

## Los materiales y su explotación

Aquí únicamente explicaremos cómo pensamos que se deberían tratar los materiales de ELE para las edades correspondientes a las etapas estudiadas. La metodología que proponemos es una presentación de la oferta editorial, de las páginas web y de los recursos digitales disponibles, en primer lugar.

Después, la idea es demostrar que es posible aunar los principios y orientaciones de los documentos teóricos con el currículo de cada etapa. Posteriormente, se plantean actividades de aplica-

ción de la teoría a través de la materia que estén impartiendo en el mismo momento de la formación, o de cualquiera que se pueda escoger.

Asimismo, se propone el cotejo de los materiales de las editoriales e instrumentos accesibles con los contenidos curriculares y cómo pueden incluirse esos recursos en la programación de aula, incorporando todos los elementos multiculturales y plurilingües que les ofrece el alumnado que tienen en cada momento.

## Conclusiones

Como conclusión de este capítulo, quisiéramos insistir en la importancia de revisar los contenidos de formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria en materia de didáctica de la lengua, de manera que se ajusten a las necesidades reales del contexto presente. Los datos de todos los informes confirman la movilidad y es una tendencia que no tiene visos de que se vaya a modificar. La multiculturalidad es un hecho y el plurilingüismo va parejo a ella en la sociedad. Los contextos escolares no son más que el reflejo de esa situación y es obligación de las instituciones y de los formadores de los docentes ofrecerles las herramientas necesarias para que puedan atender a las necesidades de un alumnado diverso.

Existen ahora mismo métodos y herramientas que han probado su eficacia y que se van actualizando y revisando periódicamente. No parece haber justificación para que no se apliquen y se pongan al servicio de una mejor educación que evite el abandono escolar y propicie la inserción del alumnado extranjero en todos los aspectos.

## Referencias bibliográficas

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. y Panthier, J. (2016a). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.

Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. y Vollmer, H. (2016b). *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects.* Council of Europe..

Brown, A. V. y Thompson, G. L. (2018). *The changing landscape of Spanish Language curricula: designing higher education programs for diverse students* (pp. 1-276). Hispania.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, f.j., Noguerol, A. y Schröder- Sura, A (2013). *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos.* Consejo de Europa.

Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Consejo de Europa.

Consejo de Europa (2018). *Collated Representative samples of descriptors of language competences developed for young learners (vol. 1, ages 7-10 & vol. 2, ages 11-15).* Consejo de Europa.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (vol. Complementario). Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.

del-Olmo-Ibáñez, M. T., Cremades-Montesinos, A. y Gutiérrez Fresneda, R. (2022). *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia*. Peter Lang.

del-Olmo-Ibáñez, M. T. (2022). Formación en didáctica de L2/ LE y plurilingüismo en el profesorado de Educación Primaria en España. En: M. T. del-Olmo-Ibáñez, A. Cremades-Montesinos y R. Gutiérrez Fresneda. *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia*. Peter Lang.

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 117-141.

Judd, E. L., Tan, L. y Walberg, H. J. (2001). *Teaching additional language.* International Academy of Education/International Bureau of Education, Unesco.

López Hernández, A. (2021). Initial teacher education of primary English and CLIL teachers: an analysis of the training curricula in the universities of the Madrid Autonomous Community (Spain). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (3), 132-150.

Marsh, D., Mehisto, P. Wolff, D. y Frigols Martín, M. J. (s.f.). *European framework for CLIL teacher education. A framework for the professional development of CLIL teachers.* Consejo de Europa.

McClintic, G. H. (2022). Attention to diversity in a Spanish CLIL classroom: teachers' perceptions. *Journal of Language Teaching and Research*,13 (5), 897-907. https://doi.org/10.17507/jltr.1305.01

Medina Beltrán, M. F. y López Vega, A. (2022). Migración, multiculturalidad y derechos humanos en perspectiva histórica. Marco y valores para la experiencia docente. En: del-Olmo-Ibáñez, M. T., Cremades-Montesinos, A. y Gutiérrez Fresneda, R. *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia* (pp. 29-40). Peter Lang.

Ministerio de Educación (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Moreno-Fernández, O., Guichot-Muñoz, E., De Sarlo, G. y León-Sánchez, M. (2021). Analysing stereotypes and prejudices about immigrant students in European secondary education. *Participatory Educational Research*, 8 (1), 160-175.

Naciones Unidas (2022). *Objetivos de desarrollo sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Wolff, D. (2012). The European framework for CLIL teacher education. *Synergies Italie*, 8, 105-116.

11

# ¿Y si expatriarse como docente fuera una opción? El plus del ELE. Brújula y maletín/kit de supervivencia para profesores de Primaria y Secundaria

Lourdes Díaz Rodríguez
Dpto. de Traducción y Ciencias del Lenguaje,
Universitat Pompeu Fabra y CLiC UB

Yolanda Soler Onís
Directora del Instituto Cervantes de Beirut

## Introducción

A buen seguro, muchos de los lectores de este capítulo serán graduados o licenciados en una Filología, en Educación o en alguna titulación de las que permiten, tras alguno de los másteres específicos, ser docente de lengua española en un centro de Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y FP, no solo en España sino también en el exterior. Si ese es el caso, ¿por qué debería ser relevante para ustedes el componente ELE, la mirada de la lengua y la cultura como lengua extranjera, en su formación de profesorado? Sin profundizar ahora en ello, podemos adelantar ya como argumento la utilidad probada de la perspectiva ELE ante la diversidad de nuestras aulas en la sociedad actual para el profesorado que ejerza en España.[1] Seguro que en las prácticas y en las observaciones como profesores en formación se han sumergido ya ustedes en esa diversidad. Habrán experimentado que no

1. Véase, por ejemplo, la página de Trujillo en: https://aulaintercultural.org/

solo las cuestiones lingüísticas, sino también la competencia intercultural se revelan imprescindibles para la eficacia de la comunicación en el aula. Ahí es evidente que, con una mirada nueva, la del ELE, funciona mejor la negociación tanto de los significados como de los roles personales, que un acercamiento a la lengua, la cultura y sus convenciones desde un enfoque dinámico de negociación resulta absolutamente necesario ante alumnado bilingüe o a veces multilingüe, ¿verdad?

También es posible que nuestro lector o lectora sea un docente ya en ejercicio, acostumbrado a esa diversidad, que se plantee trabajar en el Exterior[2] y desconozca qué necesitaría saber acerca del cambio de contexto. En este caso, ¿son detalles de tipo administrativo los que deben preocuparle? ¿Hay cuestiones relacionadas con el contexto de llegada que es relevante conocer de antemano? Si la decisión laboral o el desplazamiento al extranjero se produce con cierta precipitación, la preocupación acuciante puede ser otra: ¿hay posibilidades de formación en el lugar de llegada? Y, en todo caso, ¿quiénes pueden ser los proveedores de esta formación y en qué calendarios y formatos se ofrecen?

Es evidente que cualquiera de los lectores aquí descritos conoce las fuentes fundamentales para responder a lo anterior, sobre todo en relación con lo que ofrecen las dos instituciones de referencia, el Ministerio de Educación (vista arriba) y el Instituto Cervantes;[3] aunque es menos probable que conozcan la oferta de formación de posgrado y de formación continua o permanente de ELE de las universidades (entre las que destacamos las dos más vinculadas al Ministerio: UIMP y UNED, con oferta formativa en ELE en colaboración con el IC).[4] Todavía más desconocido resultará –y es de lo que nos ocuparemos aquí– saber cómo bucear en esa oferta formativa[5] en relación con nuestros intereses laborales, esto es, cómo encontrar esa oferta y prepararnos para ella (perfilar nuestra formación y acreditarla). La de-

2. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/inicio.html

3. http://www.cervantes.es

4. http://www.uimp.es/postgrado/estudios/fichaestudio.php?plan=P03L&any=2021-22&lan=es y https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,27288097&_dad=portal&_schema=PORTAL

5. TodoELE, https://educaspain.com/trabajo-ele/, https://profesoresdeele.org/category/ofertas-de-trabajo, etc.

manda existe, como publica a veces la prensa.[6] Si bien, como es de esperar, las ofertas laborales no admiten un perfil uniforme, ni mucho menos. En ocasiones, tampoco nos va a bastar con nuestro máster de formación de profesores (sea cual sea el que elijamos). La demanda varía, por ejemplo, en la enseñanza reglada, específicamente para Primaria, específicamente para Secundaria o Bachillerato, o específicamente para FP; o para últimos cursos de Primaria, por ejemplo, si nos remitimos a ejemplos de las plazas de Educación en el exterior (para algunas de las cuales no hace falta estar todavía graduados, por cierto; como para los auxiliares de conversación). Pero también existe oferta laboral para enseñanza a universitarios, o para enseñanza no reglada (academias, empresas, oenegés, Instituto Cervantes, etc.). Y puede ser, insistimos, la del exterior una buena salida profesional para la que bastan cursos de introducción y perfeccionamiento de ELE (de los que se hacen en unas 50 u 80 horas); no siempre un máster (sí para la red del IC). Por supuesto, no todos los cursos de formación de profesores ni todos los másteres (incluidos los de ELE) nos preparan para esas necesidades específicas –o para nuestro perfil ideal– en cada edición, y esto hay que tenerlo en cuenta si optamos a un tipo de perfil o materias (como la literatura española o hispanoamericana, específicamente, si queremos ir a una universidad anglófona donde eso se pide; o arte, cine o CLIL). Ni todas las instituciones especializadas en formar en ELE ofertan cursos (de posgrado o asimilables, o profesionalizadores) todos los años ni en todo el calendario escolar para todas esas necesidades o perfiles. Por ello, saber qué ofertas de empleo hay con perfil ELE (o con ELE como complemento), qué requisitos se exigen y cómo y dónde formarse en ELE en función de nuestros intereses (cursos de dos días, de una semana, en vacaciones de verano, de especialización, de iniciación, temáticos, etc.) es también un asunto individual para profesores de Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP, que requiere un abordaje y un plan también individual para el que no existen recetas, pero sí un lugar (o varios) en la web donde asomarse y consultar en todo el mundo.[7]

6. https://elpais.com/economia/formacion/2021-08-26/esto-es-todo-lo-que-debes-saber-para-ser-profesor-en-el-extranjero.html

7. Como la mencionada https://www.todoele.net.

También existe a nuestra disposición una brújula que poco a poco nos permite diseñar nuestro perfil y nuestra formación, y visibilizarlos en un documento que nos haga empleables (véase el documento *European profile grid* o EGP del Consejo de Europa, 2017, disponible en la web del IC). Si están familiarizados con los portafolios europeos y los currículos europeos (como Europass),[8] la parrilla EPG está en la misma línea, aunque el proyecto es más ambicioso porque está concebido para guiar y gestionar nuestra formación, además de para verter los resultados en un documento y formato homologables a nivel internacional.

Aquí, hasta ahora, vamos desgranando algunas pistas para encontrar cada cual su camino (documentos del Consejo de Europa, del IC), como hacemos algunas veces en talleres de mentorías sobre salidas laborales de los que nos ocupamos las autoras. Ambas, formadoras y responsables de administración y programación en el ámbito de ELE en distintas instancias y momentos, nos hemos encontrado en sendos lados (como docentes en formación, como formadoras y como responsables de cursos). Lo que les proponemos en este documento, pues, es una suerte de mentoría, menos interactiva que las que solemos hacer, sobre salidas y requisitos profesionales en el exterior, y un apunte de propuestas formativas para profesores de Primaria y Secundaria, fundamentalmente. ¿Por qué nos centramos en la oferta en el exterior? La respuesta es que, en contexto de crisis económica, las salidas profesionales de los jóvenes egresados pasan por la expatriación.[9] Así ocurrió en 2008 y alrededores (y para ELE supuso un aumento de docentes en el exterior y de demanda formativa), y probablemente ocurra en el momento actual si se revierte la situación que, con la reducción de personal llevada a cabo con motivo de la pandemia en muchas empresas e instituciones, ha sacado al español de la oferta de asignaturas optativas en numerosos colegios privados. Una reflexión sobre la oferta en este contexto, comparada con respecto a 2008, puede sernos útil a todos para aprender del pasado. Y para asegurarnos el futuro.

El presente capítulo va a organizarse en los siguientes apartados. En uno nos ocuparemos de los tipos de centro y oferta for-

8. https://europa.eu

9. https://www.bez.es/906749501/numero-jovenes-espanoles-extranjero-crecido-ultimos-ocho-anos.html; https://elpais.com/economia/2019/05/28/actualidad/1559047282_921055.html

mativa para profesores ELE. Plantearemos si hay relación entre la oferta laboral y la de formación para el profesorado. Lo ejemplificaremos con lo que ha ocurrido en la formación en dos momentos de crisis y expatriación de docentes (la crisis de 2008 y la actual) para visualizar las vías que permiten las instituciones y aprender de la crisis anterior y de la expatriación que le siguió. A continuación, abordaremos la demanda laboral en enseñanza en el exterior, destacando algunas opciones y convocatorias periódicas (como las del Ministerio de Educación, para auxiliares de conversación, escuelas bilingües, etc.). También analizaremos la demanda actual de profesorado (2022) para ver si hay algún perfil más buscado y el valor del ELE en el mercado laboral. Después, presentaremos la herramienta disponible para valorar y gestionar nuestro perfil profesional ante los empleadores de manera autónoma y acorde a los últimos estándares en profesorado de lenguas segundas. Y a modo de discusión y conclusión, recapitulamos y destacamos los criterios útiles de búsqueda para los profesores en formación continua. Asimismo, señalamos ventanas de mejora para los proveedores de formación.

## Oferta formativa en ELE. Papel de las instituciones y alcance de la formación

Para desempeñarse profesionalmente como profesor en Secundaria, Bachillerato y, en general, en enseñanza reglada, es imprescindible la realización de un máster capacitador que se realiza en el ámbito universitario. Esto es indiscutible, pero ¿qué ocurre si queremos enseñar temporalmente en el extranjero o expatriarnos? Pues bien, para ejercer en el extranjero en enseñanza reglada, en la mayoría de los casos también se exige el mencionado máster, aunque en ocasiones se aceptan cursos de especialización en ELE o un máster en ELE. Específicamente de ELE. Esto puede comprobarse en la web del Ministerio de Educación. En general, en el caso de las plazas en el exterior, hay que revisar siempre minuciosamente los requisitos país a país para asegurarse de si basta con el máster de profesorado (en la especialidad correspondiente) o de si es necesaria especialización en ELE o, incluso, si esta suple el hecho de no disponer del máster de pro-

fesorado. Capítulo aparte lo constituye el disponer de experiencia docente. De ahí la importancia que tiene en la formación el hecho de que los programas ofrezcan un *practicum* (en particular, prácticas observadas y guiadas) y posibilidades de desempeño (claves para la empleabilidad).

Si nuestro objetivo es ser profesores de Primaria en el exterior, hay que tener en cuenta varios aspectos en relación con la demanda de plazas del Ministerio de Educación: el límite de edad (de 28 a 35 años) y el número de plazas, que varía cada año (834 plazas en 2022 para todos los niveles). También hay que saber que el número de plazas de Primaria es, en general, inferior a las de Secundaria y que dichas cifras varían (y mucho) por países (en algunas, Primaria es el 3 % de la oferta; en otras, más; y en otras, nula). Inversamente, también hay países que solo piden profesorado de Primaria, o casi exclusivamente (EE. UU). Asimismo, hay demanda para FP (como en Alemania) y solo para adultos (Bélgica, Brasil); aunque también hay algunos países que no especifican nivel de enseñanza en la convocatoria o perfil (2022). Para Secundaria, como hemos apuntado, en general la oferta es mayor (por ejemplo, Alemania, Austria, Bélgica, Brasil, Italia y Suiza ofrecieron solo Secundaria en 2022, o Secundaria y FP). Moraleja: tendremos que acostumbrarnos a zonificarnos, a localizar nuestro destino laboral, como hacen en las empresas los expertos en mercadotecnia para estudiar el mercado de un producto y diseñar sus estrategias de ventas. Y puestos a expatriarse, conviene incluir la formación en ELE como un seguro de cobertura, junto con un buen nivel de lengua(s) extranjera(s) y mucha, mucha, competencia intercultural.

## ¿Hay relación entre la oferta laboral y la formación de profesorado?

Hace años que las instituciones arriba mencionadas (Ministerio, Instituto Cervantes –en adelante. IC– y universidades) abordan la oferta formativa ofreciendo programas en solitario o en alianza con otras instituciones (por ejemplo, el IC y su *web* de formación de profesores, con cursos solos o en alianza). El IC, además, proporciona documentación de referencia con indicaciones sobre el perfil del profesor destinadas a fomentar su autonomía en la toma de decisiones en su autoformación (*Competencias clave del*

*profesorado*, 2012). Recientemente, ofrece un espacio para evaluar y acreditar las competencias (perfil) bajo su aval, en la propia página (DADIC, Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes).[10] Asimismo, internacionalmente, las agencias que trabajan por la homologación y equivalencia de estándares en la formación han facilitado informes y herramientas en el mismo sentido, como la European Profile Grid o EPG (Eaquals, Consejo de Europa y socios institucionales, 2012) para generalizar transversalmente a nivel europeo la iniciativa personal en la autogestión del perfil en la formación y autoevaluación del docente y sus competencias (poniendo el foco en la práctica y la interculturalidad, además de en la competencia lingüística y metodológica), asegurando el reconocimiento mutuo en su movilidad.

No obstante estas iniciativas, la oferta formativa de cada institución presenta unas características distintas –de acuerdo con sus docentes–, cuya relación con la demanda y con el cuerpo de procedencia iremos apuntando en la medida de lo posible. Queremos insistir en la necesidad de que ustedes, los interesados, empiecen, sin prisa pero sin pausa, su formación específica desde antes de graduarse, espigando en los catálogos de programas ELE (más allá de los de sus universidades). Sobre todo, ante la baja proporción constatada de cursos específicamente destinados a profesores de Primaria y Secundaria, o a niños y adolescentes.

## Cursos de formación del Instituto Cervantes (2022)

Una ojeada a la web del IC en julio de 2022, donde figura una treintena de cursos, muestra el apartado de cursos ofrecidos por el IC solo. De ellos, cuatro son para iniciarse (y duran aproximadamente un mes) y tienen todos reconocimiento del MEFP. Ninguno contempla específicamente el contexto de Primaria o Secundaria. Otros cuatro cursos son para profundizar (de ellos, tres se imparten en línea y dos de ellos tienen reconocimiento del MEPF, y solo uno de ellos está destinado a Primaria y Secundaria, el de «Cómo aplicar AICLE/CLIL en el aula»). La oferta concluye con otros tres que son para liderar (se imparten los tres en línea), pero no tienen reconocimiento del MEPF y ninguno de ellos está destinado al contexto de Primaria o Secundaria. Es

10. https://cfp.cervantes.es/diplomas_dadic/diplomas_dadic.htm

importante destacar el reconocimiento del MEPF como mérito para los profesores que quieran moverse dentro de la red del MEPF. Asimismo, es importante destacar que no necesariamente van destinados al ejercicio de la docencia en el exterior.

También, en la oferta IC, hay hasta 26 cursos realizados con otras instituciones, fundamentalmente universidades de todo el territorio. De estos, solo ocho están reconocidos por el MEPF. En cuanto a los títulos de todo el catálogo de 2022 que guardan relación con la enseñanza en primaria y secundaria solo encontramos cuatro: uno de acreditación de examinadores DELE A1 para escolares y A2/B1 para escolares; uno sobre cómo aplicar AICLE/CLIL en el aula (en colaboración con el Ministerio, en línea); uno sobre la integración de alumnos con discapacidad visual y ceguera en el aula de ELE, y otro sobre la mediación lingüística, con propuestas a partir del volumen complementario del MCER, que podría resultar útil también en Primaria y Secundaria. Podría añadirse uno de preparación para la acreditación de docentes (DADIC autónomo). En julio, cuando realizamos la consulta, ya había 18 cursos completos, lo que nos avisa (y nos permite avisaros, lectores) de que no hay que demorarse en la decisión, sobre todo en el ámbito de Primaria, Secundaria o cursos reconocidos por el Ministerio.

La proporción y relación de la oferta con la de la anterior crisis (2007-2008) arroja un saldo más favorable en la de 2008 en número de cursos específicos para Primaria y Secundaria (incluida no solo la perspectiva ELE, sino como nueva lengua en Primaria y Secundaria). Siete en total (de 61). Y, aun así, casi el doble que en 2022. Hubo un curso sobre desarrollo de la competencia sociocultural en contextos escolares; uno de contextos específicos, sobre enseñanza de ELE como nueva lengua a inmigrantes de origen marroquí; otro como nueva lengua para inmigrantes de origen chino; otro de enseñanza de ELE como nueva lengua en Primaria y Secundaria (presencial); otro de recursos para la enseñanza de ELE en niños; otro de desarrollo de programas de ELE para niños, y, por último, la versión a distancia del de enseñanza de español como nueva lengua en Primaria y Secundaria. Todos ellos muy adecuados para docentes en formación de Primaria y Secundaria, en el país o con interés en ejercer fuera.

En cuanto al reconocimiento por el Ministerio de esos cursos, en el catálogo publicado en papel constaba que estaban pen-

dientes de reconocimiento, por lo que no podemos establecer una proporción. Literalmente, se indicaba en el programa que, entonces, estaban en proceso de reconocimiento como formación continua. Hoy, más de una década después, se ha avanzado hacia el reconocimiento casi general. La sucesiva legislación ha simplificado las condiciones de ese reconocimiento, como se puede comprobar en la web actualmente.[11] Por lo tanto, los cursos FPELE (de formación de profesores de ELE o aquí, ELE) son una opción inmejorable de formación permanente.

De la comparación llevada a cabo arriba entre los dos momentos de crisis podemos deducir lo siguiente: a) no se ha incrementado ni atendido este segmento formativo (lo que obliga a los interesados a concentrarse en una oferta menor cada curso y alargar en el tiempo la formación); b) probablemente, el interés o demanda no ha sido alto (toda vez que el IC confecciona encuestas y estudia perfiles de asistentes después de cada curso). Las lecciones que podemos extraer, en lo tocante a formadores, es que la formación para profesores de Primaria, Secundaria o enfocada a niños y adolescentes es un segmento que ha tenido menos peso en 20022 que en la crisis anterior. Habrá que ver si, en la acción formativa en el exterior, esto se compensará de algún modo en los años posteriores, máxime si se vuelve a producir un incremento de expatriados con déficit de formación específica, como ocurrió después de la de 2008 (que generó incremento de demanda hasta más allá de 2012) en el exterior.

## El Ministerio de Educación y el IC: formación conjunta

Ambas instituciones colaboran en el exterior de forma general y a través de acciones específicas que también recoge el portal del IC, solo que no en el apartado de «formación de profesores» que veíamos arriba, sino en otro.[12] El tipo de acciones formativas tiene que ver con las agrupaciones de lengua y cultura españolas en

11. https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/reconocimiento_ministerio.htm

12. https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/colaboracion_instituto_cervantes/mec_internacional.htm.

el exterior (ALCES), en lo relativo a exámenes DELE realizables en sus centros, currículos y adaptación en los distintos contextos, actualizaciones de conocimientos y metodológicas. Los cursos suelen realizarse en Madrid. También hay cursos o seminarios específicos para contextos no europeos, como el X Seminario de Administradores de Programas educativos de cooperación internacional para instituciones educativas de Canadá y EEUU este año, por ejemplo, celebrados en Cantabria, en la Fundación Comillas. Y cursos y becas para profesorado no nativo.

Cada año se actualiza la información sobre formación en una página que pueden encontrar en la web del IC o en la del Ministerio de Educación, según por dónde entren.[13] De todas formas, recuerden que tienen disponibles portales generalistas muy útiles, como TodoELE que dispone de pestañas específicas donde localizar información sobre formación (cursos, encuentros, congresos),[14] en que buscar por país, organizador, tema o tipo de curso, entre otras cosas. El mismo portal ofrece información sobre becas (para cursos y formación, en general) y sobre trabajo u ofertas laborales[15] en todo el mundo. Aunque se ofrecen muy raramente, hay cursos relacionados con la observación de clases y la práctica docente, muy valiosos formativamente. Más raramente aún incluyen una práctica observada. Pero si los encuentran ustedes, sepan que tienen un valor (cualitativo) importante en su perfil (cfr. apartado específico en la parrilla EPG).

## Centros Cervantes en el exterior

En cuanto a las actividades desarrolladas en cada centro del IC de la red, hay que ir específicamente a cada centro, donde figuran junto a los cursos propiamente de lengua y cultura, como «actividades culturales» y, en caso de que un centro imparta esa formación, consta como «curso de formación de profesores». Ni todos los ofrecen, ni figuran en sus webs como opción. Hay que mirar caso por caso si se van a desplazar allí. Ejemplos actuales de sedes: Brasil y Estados Unidos. En Brasil solo hay dos centros que contemplan la formación en su web. Solo uno, ahora mis-

13. https://www.mepsyd.es/educacion/actividad-internacional.html.
14. https://www.todoele.net/cursos
15. https://www.todoele.net/ofertas-trabajo

mo, tiene programado uno (virtual). En ocasiones, incluyen un enlace que remite a la página del IC de formación de profesores que hemos analizado arriba. Recife y Curitiba son los dos centros con formación del ejemplo de Brasil.[16] En cuanto a Estados Unidos, Chicago y Albuquerque tienen, además del enlace a la pestaña general, un programa específico de formación, adecuado a su contexto,[17] que incluye uno específico de fundamentos de ELE para niños y adolescentes.[18] Asimismo, la oferta laboral del IC como empleador puede aparecer en las webs de las sedes, junto a las ofertas formativas. Una vez más, Chicago.[19]

## El Ministerio de Educación

La acción formativa del Ministerio en el exterior aparece recogida en la web específica de Acción Educativa Exterior,[20] en las de las consejerías de España en los distintos países, así como en la que más manejamos los profesores de español interesados en ELE, la RedELE,[21] que ha ido vinculándose cada vez más, sobre todo durante los últimos años y la pandemia, a la formación en entornos virtuales –impartida fundamentalmente por la UNED– y en España presencialmente en centros asociados a esta (ver, por ejemplo, Alemania, en el calendario actual).[22]

Un rasgo llamativo de la formación en el exterior, así como en las ofertas de plazas, es que las áreas de formación están «zonificadas», esto es, exceden lo que son países en el ámbito de la formación (en el laboral se concreta). Así, por ejemplo, la formación anunciada para Alemania es también para Alemania, Dinamarca, Suecia, Finlandia y Noruega (así como abierta para el profesorado que ejerce en otros países). Os invitamos a que na-

16. https://recife.cervantes.es/br/cursos_espanhol/professores_espanhol/professores_espanhol.htm; https://curitiba.cervantes.es/br/cursos_espanhol/professores_espanhol/professores_espanhol.htm

17. https://chicago.cervantes.es/en/courses_spanish/Teachers_courses_spanish/spanish_teachers_spanish.htm

18. https://albuquerque.cervantes.es/en/teacher_training_spanish/teacher_training_spanish.htm

19. https://chicago.cervantes.es/en/employment_opportunities_spanish.htm

20. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/inicio.html

21. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/formacion.html

22. https://www.educacionyfp.gob.es/alemania/formacion/formacion-profesorado.html

vegueis atentamente para ver cómo funciona la zonificación tanto en lo laboral como en la formación *in situ*. Es importante estar al día de estas propuestas formativas (también antes de ir), y más aún de la recogida en la documentación de las páginas del exterior, porque contextualizan muy bien la (in)formación y las propuestas didácticas que recogen en sus publicaciones.[23] Todas ellas tienen un marcado carácter aplicado o práctico. Igual ocurre en el ámbito laboral.

## La demanda: consulta de portales y convocatorias del Ministerio para el exterior

En cuanto a las posibilidades de trabajo, la web del Ministerio es la misma que citamos arriba,[24] con introducción «amable».[25] Contemplan, incluso, que estemos estudiando y nos interese formarnos o trabajar fuera (auxiliares de conversación). O que seamos extranjeros docentes de español. Es relevante saber que salen plazas todos los años (con muy rara excepción). Todos. En cuanto a las posibilidades para los docentes de Primaria y Secundaria (y en ocasiones para FP), suelen acercarse al millar de plazas en algunas convocatorias (como la de 2022). Los ámbitos docentes para profesorado no funcionario, como los auxiliares de conversación (834 plazas en 2022) o las secciones bilingües (133 plazas, donde se valora la formación y experiencia en ELE, además o como alternativa a la experiencia en enseñanza reglada no universitaria, etc.) ofrecen una salida laboral interesante y abundante. Si se es funcionario, se puede optar a las secciones españolas y a las escuelas europeas. Hay que recordar que hay más zonas (y criterios), como Europa oriental y China.[26] Conviene saber que la demanda de perfiles o el reparto de plazas entre docentes de Primaria y Secundaria (y FP en ocasiones) no es homogénea. Hay que pinchar en la convocatoria e ir zona por zona y luego

23. https://www.educacionyfp.gob.es/alemania/publicaciones-materiales.html, para el ejemplo de Alemania, pero hay para cada país.

24. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/inicio.html

25. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/vive-el-exterior.html

26. https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-el-extranjero/secciones-bilingues.html

ver país por país. Hay grandes variaciones y conviene revisar bien los requisitos de las convocatorias (no siempre es fácil poder acreditarlo todo contrarreloj, incluidos los idiomas).

Más olvidadas solemos tener las posibilidades de trabajar en el entorno de cultura, lectorados en universidades y como auxiliares en distintos puestos y contextos en el exterior. El portal TodoELE, en la pestaña de recursos, ofrece una ventana a esa oferta,[27] donde encontramos también lectorados *Fullbright* para asistentes en universidades americanas, lectorados MAEC- AECID en universidades extranjeras,[28] una buena opción si tenemos interés en una zona o país y queremos explorarlo antes de expatriarnos. Y donde nos recuerdan la periodicidad anual de destinos «que no fallan»[29] y portales de demanda de docentes en general.[30] Si navegan ustedes por la página, encontrarán páginas específicas por (algunos) países o zonas. Con portales específicos muy útiles si se tiene claro el destino laboral,[31] o para el universitario, o el voluntariado.

En relación con cómo abordar las ofertas de trabajo, debemos transmitirles dos recomendaciones: 1) en el caso de que se guíen ustedes por los argumentos económicos, tengan en cuenta los datos de cada país y ciudad (coste de la vida, del alojamiento, transporte, etc. en *webs* actualizadas), así como las cuestiones de movilidad, con mucho detenimiento y atención; 2) conviene examinar las ofertas incluso años antes de plantearse optar a ellas o similares efectivamente, porque el requisito experiencia, idioma(s) y el perfil pueden alcanzarse razonablemente si prefijamos antes la zona, pero no improvisarse. Hay que ver lo recurrente acerca de la experiencia que nos piden, además de la titulación, etc., para trabajar el perfil y adecuarnos. Toma particularmente tiempo organizarse para optar a sustituciones en docencia reglada y cualificar; o para colaborar en centros con niños para quienes el español es nueva lengua y acumular horas de expe-

27. https://www.todoele.net/trabajo-recursos

28. https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/preguntas-frecuentes/lectorados-para-espa%C3%B1oles

29. https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-el-extranjero/profesorado-visitante.html

30. Todo lo anterior, recordamos, en: https://www.todoele.net/trabajo-recursos

31. Por ejemplo, para el ámbito anglófono: https://www.tes.com/jobs/search?keywords=spanish. O para el ámbito gérmánico: https://www.romanistik.de/aktuelles

riencia acreditable; o para realizar voluntariados lingüísticos, cursos de examinador de DELE de distintos niveles o cursos de actualización tecnológica, metodología en ELE; para acreditar el nivel B1 o B2 de alguna de las lenguas exigidas... Todas son cosas difíciles de realizar el mismo año de la postulación laboral. Y aunque es obvio, nunca está de más recordarlo.

Asimismo, es importante recordar que hay empleadores privados o empresas que, con una formación en ELE que no necesariamente ha de ser un máster (cursos de iniciación, de perfeccionamiento y módulos específicos, de universidades, IC o reconocidos por este, por ejemplo), ofrecen empleos en un segmento interesante, el turismo idiomático. Fedele y Tourspain (dos asociaciones empresariales de ELE) son referentes. Dicen en una conocida web social de profesionales: «El turismo idiomático está experimentando un fuerte crecimiento en los últimos años, ya que ofrece al turista un valor incalculable e intangible: aprender la lengua española y su cultura en un contexto real. Por ello, entidades públicas como Tourspain colaboran estrechamente con FEDELE para potenciarlo».[32] Lo mismo cabría decir en el ámbito de empresas de movilidad de alumnos extranjeros que buscan personas con experiencia internacional (que han realizado algún curso en Estados Unidos, por ejemplo, y conocen el sistema), exasistentes de conversación allí o en otros países, para ser tutores de programas residenciales bien en España, bien fuera o con movilidad. A veces, las empresas son agencias; a veces, universidades extranjeras propiamente. La forma de contratar, entonces, diverge.

Como ven, las opciones son varias y, en definitiva, la formación que se requiere no pasa necesariamente por un máster oficial en ELE, pero sí por alguna formación específica (sea para turismo idiomático, para estancias idiomáticas destinadas a mejorar la competencia intercultural de universitarios, para gestión cultural, para jubilados, etc.). Espigar entre las webs de los agentes de formación y contratación en empresas (que también, a menudo, forman específicamente a su personal) requiere una cierta atención. También aquí pensar en «zonas» geográficas es importante. Dentro y fuera de España. En el caso de empresas de cursos en la costa del levante español, por ejemplo, suele ser frecuente pedir una formación menos específica (nociones de ELE),

32. Lean el artículo completo en https://lnkd.in/ep_yhHib

pero en cambio es necesario tener residencia en la zona, así como carné de conducir y vehículo propio. Esto excluye a no radicados en la zona. Otras ofertas se caracterizan por la poca carga docente u horaria y necesitan compatibilizarse con otro tipo de actividad, especialmente si se han desplazado ustedes al extranjero. Sirvan estas situaciones de aviso para calcular bien el equilibrio entre adquirir experiencia docente certificable y su coste.

En resumen, es importante ir decidiendo y definiendo nuestro perfil en función del lugar de trabajo al que aspiremos (zona, sector, alumnado, especialidad). Y trabajar nuestra dedicación para lograr un perfil competitivo en ello. Una herramienta útil para ello, para gestionar y visualizar la experiencia en el currículo o historial personal, es la que se ha desarrollado en el Consejo de Europa con el conjunto de institutos y agencias e instituciones certificadoras, la EPG. Encontrarán un enlace en el IC sobre ella, y explicaciones y cursos de formación al respecto, pero aquí les damos cuatro pinceladas.

## La herramienta para autogestionar el perfil del futuro docente: la EPG

Hemos mencionado arriba esta herramienta y la hemos contextualizado en el panorama institucional internacional como una forma de reconocer la formación entre países socios y favorecer la empleabilidad. Ha sido ideada en la última década y es un sitio web con información, recursos y un formulario para obtener un historial profesional (un cuestionario interactivo sobre nuestra formación que la vierte en forma de CV con histogramas para comparar y ponderar valores en cada grupo de competencias clave, como el rango A1-C2 del MCER para visualizar el dominio o competencia lingüística). Actualmente, es el pilar de las instituciones formadoras decanas, empezando por el IC, desde el punto de vista metodológico en relación con la formación de profesores y el reflejo de la capacitación profesional en curso o adquirida, que captura los ámbitos clave y los indicadores observables que permiten ponderar y otorgar un nivel a esa formación.[33] Es,

33. https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/enfoque_metodologico.htm

por tanto, el instrumento que sitúa las competencias clave del profesor de ELE.[34] Les recomendamos que dediquen regularmente un tiempo a autodiagnosticar el presente y futuro de su formación y su evolución mediante la parrilla electrónica[35] para que estas sean coherentes (incluso acordes con la zona que sea su meta particular) y actualicen y tengan sus resultados a punto para las oportunidades laborales.

Para conocer bien dicha parrilla como herramienta y usarla eficazmente se imparten cursos y charlas específicos (el IC ha programado algunos en las últimas ediciones), de los que hasta los medios se hacen eco.[36]

## Conclusiones

En este capítulo hemos destacado el potencial que tiene la formación en ELE para el alumnado de las facultades de Formación de Profesorado con vistas a la mejora de su empleabilidad, especialmente si su objetivo laboral se encuentra en el extranjero. Hemos compaginado aquí la información básica acerca de los cursos disponibles y acerca de los principales agentes formadores (tanto dentro como fuera del país) con la potencial oferta laboral, destacando que la empleabilidad mejora con el ingrediente de la formación en ELE de los candidatos. Asimismo, hemos destacado la importancia de empezar esta formación antes de graduarse, junto con la posibilidad de trabajar en el exterior durante el grado (como asistentes de conversación, por ejemplo), extremo este raramente conocido entre el alumnado. Ponderamos el beneficio de incorporar un cierto perfil ELE, además del conocimiento imprescindible de una o más lenguas extranjeras (vinculadas a la zona o zonas de destino) para lograr mayor empleabilidad en el exterior. Hemos ofrecido algunas direcciones útiles para estimular la curiosidad del lector y despertar su interés. No solo destacamos, como parte de la (auto)formación de

34. Recogidas en este documento: https://cfp.cervantes.es/recursos/bibliografia_de_referencia.htm

35. https://egrid.epg-project.eu/es

36. http://www.uimp.es/actualidad-uimp/elena-verdia-del-instituto-cervantes-explica-las-competencias-profesionales-del-profesor-de-espanol-como-lengua-extranjera.html

los futuros docentes, la familiaridad con las webs, sino también con las herramientas de autogestión de su perfil formativo (como la EPG) para satisfacer los criterios que se manejan corrientemente en el ámbito del ELE y, en general, el de las lenguas extranjeras. Solo anticipándose podrán ser ustedes agentes informados y gestores de su formación complementaria, su perfil docente y mejorar su futuro laboral. Hemos aportado, como argumento encaminado a convencer al lector, el valor que ha supuesto la lengua en otros momentos de crisis para los docentes. A través de la evocación del aumento de jóvenes expatriados (algunos, docentes de forma sobrevenida), cuya empleabilidad mejoró gracias al ELE tras la anterior crisis de 2008, animamos a los actuales y futuros egresados de las facultades de Formación de Profesorado a asomarse a esta especialidad como un activo potente. También apelamos a los responsables formadores a revisar las lecciones aprendidas y contribuir en la formación continua eficazmente, para mejorar la empleabilidad y el desempeño en un contexto ya inevitablemente intercultural y de movilidad obligada.

12

# La multiculturalidad en Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad con TAC. Las TIG como recurso de aprendizaje

Isabel María Gómez-Trigueros
Universidad de Alicante

## Introducción

La ciudadanía del siglo XXI asiste y participa del uso generalizado de las tecnologías. Tales recursos se han convertido en protagonistas tanto para el desarrollo cultural como para la intercomunicación social. Son múltiples los dispositivos existentes que ayudan y posibilitan el acceso a los recursos alojados en la red. De igual modo, y desde hace unos años (Gómez-Trigueros, 2020a), se constata la proliferación de todo tipo de plataformas y estructuras que acogen datos e información ofreciendo una gran cantidad de posibilidades para los usuarios de internet. En este sentido, se viene produciendo un cambio en las actuales necesidades de la ciudadanía, relacionadas con la demanda de una formación en nuevas habilidades para desarrollarse, vivir y trabajar en la sociedad de la información y del conocimiento (SIC). En particular, aquellas relativas a la alfabetización digital, que tienen su reflejo en las actuales metodologías que se vienen incorporando al sistema educativo y ponen el punto de mira en la formación manipulativa y didáctica en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de los futuros docentes. Este contexto conlleva cambios relevantes en el ámbito formativo como es la transformación del paradigma educativo, transitando del tradicional

*old smart*, caracterizado por un docente activo, centro y motor del proceso de Enseñanza y Aprendizaje (E-A) con un discente pasivo y receptivo hacia planteamientos participativos, *o new smart* de ambientes cooperativos en los que prima el sujeto activo, creador de contenidos (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020).

En efecto, desde los organismos encargados del diseño, aprobación y puesta en marcha de las normativas educativas, se prescribe, explícitamente, la capacitación de los profesionales docentes en el uso de las TIC, así como su valoración social e integración curricular en los actuales planes de estudio de los grados en Maestro y Maestra de Educación Primaria y del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de las facultades de Educación de las universidades españolas. Tal necesidad de incorporar las tecnologías en la formación inicial de los docentes se encuentra en consonancia con las actuales pedagogías emergentes, que inciden en el desarrollo de la capacitación en competencias digitales de los futuros profesionales de la enseñanza (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; Gómez-Trigueros, 2020b). Entre las diversas formas de integración de las tecnologías entre el profesorado se propone, cada vez con mayor fuerza, la utilización de entornos virtuales (Hatlevik *et al.*, 2018) y la implementación de cursos online masivos y abiertos (MOOC) como una respuesta eficaz para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias digitales docentes (CDD).

## Los MOOC como recurso para la formación

Su origen se marca en el año 2008 bajo el nombre de *connectivism and connective knowledge* (CCK08) de la mano de Siemmens y Downes. Ambos investigadores diseñaron un curso online, abierto, de enormes posibilidades formativas (Hollands y Tirthali, 2014). Posteriormente, muchas universidades pusieron su atención en este tipo de cursos MOOC como modelo de innovación docente (Pernías y Luján, 2013). Como señalan Ortega y Gómez (2017), este tipo de cursos masivos se pueden incluir como software educativo 3.0. en donde se identifican los principios connectistas de masividad, gratuidad, portabilidad, ubicuidad, autoevaluación, modularidad y vídeo-simulación. Del mismo modo, presentan una serie de potenciales para la formación tales como la democratización y el acceso al aprendizaje, desde

una perspectiva de alcance global, con una importante adaptabilidad a los contextos concretos; una elevada flexibilidad y autonomía en las acciones formativas ofrecidas con el establecimiento de objetivos y metas específicas, una elevada potencialidad en la reutilización de contenidos y estrategias, y la interactividad, en función de la propia conectividad de los usuarios-participantes respecto a los recursos del curso y entre participantes (Gómez-Trigueros, 2020b).

## La interdisciplinariedad y la multiculturalidad

La importancia cada vez mayor de disponer de un aprendizaje integral para el trabajo en equipo implica el desarrollo de una formación interdisciplinar. Esta metodología educativa permite la resolución de problemas desde una visión no disociada, global y multidisciplinar, destacando el cruce de áreas y la demolición de las fronteras disciplinarias (Dogan, 1994, p. 37). En el actual contexto educativo, el abordaje interdisciplinario de los contenidos académicos se ha convertido en una necesidad; de lo contrario, el alumnado se verá privado de aquellos conocimientos que le permitan desenvolverse en un mundo cada vez más complejo e interconectado, aprovechando materiales y experiencias de otras materias (Chillón *et al.*, 2019). La integración de conocimientos multidisciplinares empleando nuevas metodologías de aprendizaje cooperativo no puede ser ajena a la didáctica de las Ciencias Sociales, donde ya empiezan a plantearse muchas actividades que ponen de manifiesto las sinergias que producen la colaboración docente interdisciplinar y el fomento del trabajo autónomo y colaborativo del estudiante (Serra y Román, 2016; Gómez-Trigueros, 2017).

La perspectiva sociocultural de la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales y de la literatura, como es el caso de esta investigación, logra generar procesos que articulan y construyen una determinada forma de ver la realidad desde una dimensión educativa multicultural e interdisciplinar. En el MOOC: «Geolocalizando la literatura a través de las TAC», la competencia intercultural está focalizada hacia estudiantes universitarios, futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria, que necesitaban acercarse al conocimiento del paisaje y de la literatura en el ámbito académico. Por eso la interdisciplinariedad, al recuperar

material de otras áreas y la colaboración con otros investigadores, es esencial. La competencia intercultural (Byram y Fleming, 2002) debe tener un peso fundamental dentro de la competencia espacial y la competencia comunicativa aplicada a la E-A (Aguirre, 2012) para mejorar las competencias en el ámbito académico y profesional.

### La TAC Google Earth™ como tecnología educativa

En el ámbito de las Ciencias Sociales y, de manera concreta en el área de Geografía, se asiste a una masiva aparición de recursos tecnológicos, que posibilitan la adquisición y el desarrollo práctico de técnicas y destrezas propias de las Ciencias Sociales. Entre estos recursos destaca el programa Google Earth™ como cartografía digital, que provee al usuario de detalladas imágenes de satélite gratuitamente. Entre otras posibilidades didácticas, este programa ofrece la localización de lugares y fenómenos en un espacio geográfico determinado, la individualización de elementos del paisaje y de sus interrelaciones, etcétera. Se trata de un programa de un rico potencial pedagógico, didáctico y geográfico, que permite al docente y a los estudiantes optimizar los procesos de aprendizaje espacial virtualmente (Gómez-Trigueros, 2020a). Así, Google Earth™ permite conjugar: las tecnologías de la información geográfica (TIG) asociada a los sistemas de información geográfica y los sistemas de posicionamiento global (GPS), el reconocimiento de los elementos del paisaje y el aprendizaje de contenidos de Ciencias Sociales en combinación interdisciplinar con otras materias como la lengua y la literatura, como es el caso de la investigación que se presenta y que convierten el programa en una tecnología del aprendizaje y el conocimiento (TAC).

## Metodología

### Procedimiento e instrumento de la investigación

Para el desarrollo de este estudio se ha elegido un enfoque cualitativo a partir del análisis de las tareas (marcas de posición historiadas) confeccionadas por los estudiantes, participantes en el curso MOOC. La investigación se organiza en tres fases diferen-

ciadas. Previo a la intervención, desde los departamentos de Didáctica General y Didácticas Específicas e Innovación y Formación Didáctica de la Universidad de Alicante y desde el Departamento Didáctica General y Específica de la Universidad de Burgos, se construye y elabora el MOOC «Geolocalizando la literatura a través de las TAC», seleccionado en concurrencia competitiva por el Vicerrectorado de Investigación e Innovación de la Universidad de Alicante, que se aloja en la plataforma gratuita Open Course Builder. Los contenidos creados atienden a los currículos del plan de estudios de Grado de Maestra y Maestro en Educación Primaria y el Máster de Formación del Profesorado para el ámbito formativo de las Ciencias Sociales y la Lengua y la Literatura y han sido evaluados y validados por expertos de diversas universidades.

En la primera fase del estudio se han llevado a cabo clases magistrales en las aulas; se han trabajado contenidos eminentemente teóricos y conceptuales referidos al paisaje geográfico, físico y humano, y se han transmitido algunos de los procedimientos clave de dicha ciencia (medición, localización, orientación, descripción, etc.). De igual forma, se han presentado los contenidos relativos a Lengua y la Literatura; se han trabajado textos de autores chilenos, de la Generación del 98, así como el concepto de constelaciones multimodales. En la segunda fase de la investigación, se ha indicado a la muestra participante la forma de inscripción y acceso al curso MOOC, y los plazos para la realización de cada una de las unidades que lo conforman (un total de seis módulos), los cuales consisten en la confección de propuestas didácticas con diversas TAC como Google Earth™. El curso ha ofrecido al alumnado una metodología activa y participativa a través de un foro; un aprendizaje centrado en los estudiantes; el acceso a recursos audiovisuales abiertos tales como videos y presentaciones interactivas. En la tercera y última fase, los docentes de los grupos participantes han evaluado cada una de las propuestas didácticas de la muestra; han cotejado los resultados obtenidos en las pruebas insertadas en el MOOC con los valores obtenidos en las prácticas enviadas por campus virtual y han analizado el nivel de consecución de conocimientos conceptuales (CK), pedagógicos (PK) y tecnológicos (TK), sus intersecciones –una de las más destacables, la correcta inclusión de la pedagogía-tecnología y contenidos (TPK)– y la adecuación de tales herramientas y meto-

dologías para la adecuada formación docente desde una dimensión interdisciplinar e intercultural. Los resultados han sido evaluados a partir del instrumento de rúbrica confeccionado para tal fin, de cuatro puntos o niveles de consecución de los objetivos propuestos, que van desde el 1 («No se adapta al objetivo») hasta el 4 («Se supera el objetivo») (tabla 12.1).

**Tabla12.1.** Rúbrica de evaluación de las marcas de posición confeccionadas

| **Ítems evaluados** | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|
| Los materiales y los recursos utilizados en la confección de la marca de posición historiada (imágenes, recursos web, información) se orientan al desarrollo y adquisición de los objetivos didácticos planteados.<br>TK, PK, TPK | Se ajusta y supera el objetivo de la tarea. Los materiales utilizados y la información que se presenta están muy trabajados y son muy exhaustivos y completos. Contiene fuentes básicas, y no básicas. | Se ajusta al objetivo de la tarea. Los materiales utilizados y la información que se presenta son adecuados y relativamente completos. Faltan fuentes no básicas. | Se ajusta, parcialmente al objetivo de la tarea. Los materiales utilizados y la información que se presenta no son completos. Faltan fuentes básicas. | No se ajusta a los objetivos de la tarea. |
| Carácter didáctico de la marca de posición historiada.<br>CK, PK, TK | Se ajusta y supera el objetivo de la tarea. Se muestran explícitamente los objetivos y qué se pretende conseguir con la marca de posición confeccionada. | Se ajusta al objetivo de la tarea. Se presentan la mayoría de los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar con la marca de posición, pero no todos. | Se ajusta parcialmente al objetivo de la tarea. Falta el carácter didáctico y los objetivos de la marca de posición. | No se ajusta a los objetivos de la tarea. |
| La metodología planteada en la marca de posición es adecuada en relación con la consecución de los objetivos didácticos planteados y el desarrollo de contenidos interdisciplinares y de multiculturalidad.<br>PK, PCK, TPK | Se ajusta y supera el objetivo de la tarea. Muestra una metodología clara y adecuada para la consecución de los objetivos didácticos, el desarrollo de contenidos interdisciplinares y de multiculturalidad. | Se ajusta al objetivo de la tarea. Muestra una metodología adecuada, pero su estructura no es del todo adecuada para la consecución de los objetivos didácticos y el desarrollo de contenidos interdisciplinares y de multiculturalidad. | Se ajusta parcialmente al objetivo de la tarea. No presenta una metodología clara ni adecuada para lograr los objetivos didácticos y el desarrollo de contenidos interdisciplinares y de multiculturalidad. | No se ajusta a los objetivos de la tarea. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| La marca de posición recoge los contenidos interdisciplinares (Ciencias Sociales y Lengua-Literatura chilena).<br><br>CK, PCK | Se ajusta y supera el objetivo de la tarea. La marca de posición confeccionada recoge los contenidos interdisciplinares relativos al paisaje y a la literatura chilenas. | Se ajusta al objetivo de la tarea. La marca de posición confeccionada recoge la mayoría de los contenidos interdisciplinares relativos al paisaje y a la literatura chilenas, pero no todos. | Se ajusta parcialmente al objetivo de la tarea. La marca de posición confeccionada recoge solo algunos los contenidos interdisciplinares relativos al paisaje y a la literatura chilenas. | No se ajusta a los objetivos de la tarea. |
| Utilización de las TAC (manipulativo).<br><br>TK, TPK | Se ajusta y supera el objetivo de la tarea. Utiliza adecuadamente las TAC para confeccionar marcas de posición e historiarlas. | Se ajusta al objetivo de la tarea. Utiliza adecuadamente las TAC para confeccionar marcas de posición, pero con dificultad para historiarlas. | Se ajusta, parcialmente al objetivo de la tarea. Utiliza poco adecuademente las TAC para confeccionar marcas de posición e historiarlas. | No se ajusta a los objetivos de la tarea. |
| Utilización de las TAC (didáctico).<br><br>PK, TPK | Se ajusta y supera el objetivo de la tarea. Utiliza adecuadamente las TAC para confeccionar marcas de posición e historiarlas como material didáctico. | Se ajusta al objetivo de la tarea. Utiliza adecuadamente las TAC para confeccionar marcas de posición, pero con dificultad para historiarlas como material didáctico. | Se ajusta parcialmente al objetivo de la tarea. Utiliza poco adecuadamente las TAC como herramienta didáctica. | No se ajusta a los objetivos de la tarea. |

## Muestra participante

La población objeto del estudio ha estado constituida por estudiantes del Grado de Maestra y Maestro de Educación Primaria y del Máster del Profesorado de Educación Secundaria, en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). La muestra está conformada por 221 estudiantes de las asignaturas: «Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía» de segundo curso de Grado; «Lengua y Literatura españolas en el Currículum de Enseñanza Secundaria» y «Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía» del Máster de Formación del Profesorado como propuesta interdisciplinar.

## Interdisciplinariedad e interculturalidad geolocalizando los textos literarios

Concretamente, en este capítulo se presentan los resultados relativos a las tareas desarrolladas en la unidad 2, «Leyendo con Google Earth™: geolocalizando la literatura». En esta unidad se muestran textos literarios de poetas chilenos (Gabriela Mistral, Pablo Neruda y Rafael Zurita) para geolocalizar los elementos del paisaje de dicho entorno. Así, se relaciona la literatura con el espacio geográfico y se plasman, sobre distintos mapas digitales, las obras literarias, los personajes o temas literarios. Por un lado, se trabaja el reconocimiento de conceptos relativos al campo semántico del paisaje chileno: desierto de Atacama o Tarapacá, salar de Huasco, la «camancha», la cordillera de los Andes, etc.; así como los climas de la zona geográfica: estaciones, tormenta, temperatura, nieve, bruma, etc. Después de la descripción de todos los elementos del paisaje a través de lectura de los textos literarios más relevantes de los autores chilenos seleccionados, se propone la tarea de generar «marcas de posición historiadas» que contengan descripciones del espacio geográfico relacionadas con la lectura de las obras.

## Resultados

En relación con los resultados de la investigación, cabe señalar que solo se han analizado las «marcas de posición historiadas» de la unidad 2 del curso MOOC arriba indicado (figura 12.1).

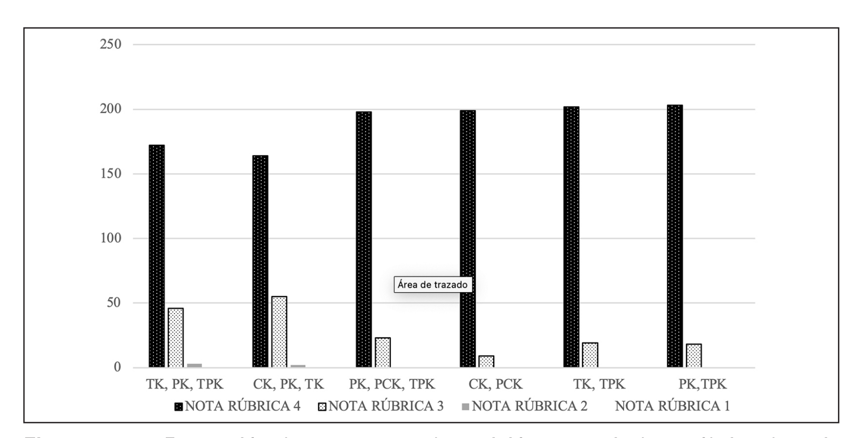



**Figura 12.1.** Evaluación de las «marcas de posición» a partir de la rúbrica de calificación.

En este sentido, partiendo de la rúbrica, se han podido valorar cualitativamente el trabajo desarrollado por la muestra en relación con el trabajo interdisciplinar, con TAC (figura 12.2).

En todos los casos, el alumnado participante ha utilizado correctamente las diversas opciones que ofrece la TAC y ha generado un producto donde se cumplen los objetivos del trabajo interdisciplinar (Ciencias Sociales y Lengua y Literatura) (figura 12.2):

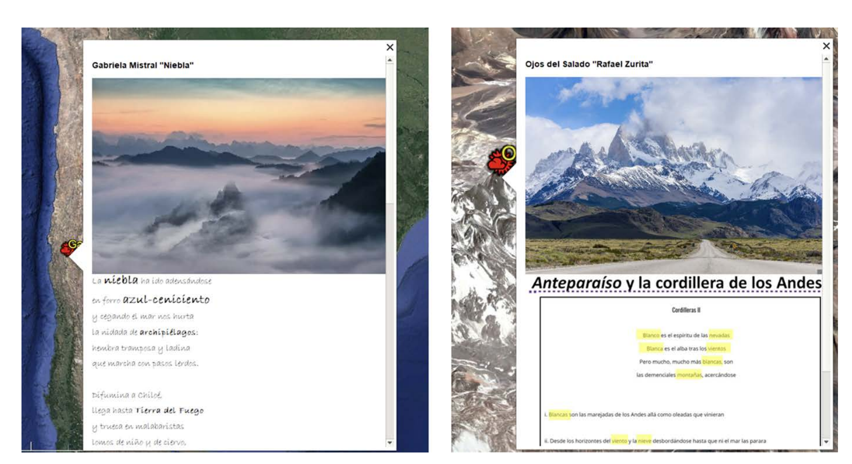



**Figura 12.2.** Productos «marcas de posición historiadas» confeccionadas por los estudiantes.

## Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos en el anterior apartado, se constatan argumentos que confirman el valor del curso MOOC: «Geolocalizando la literatura a través de las TAC», como herramienta de enseñanza y aprendizaje del estudiantado del Grado de Maestro y Maestra en Primaria y del Máster del Profesorado.

En este sentido, a través de este curso se ha puesto en práctica la utilización de nuevos recursos tecnológicos y de plataformas online que han permitido la adquisición de contenidos sobre las disciplinas involucradas (CK), que profundizan en otros ámbitos de la educación como es la capacitación pedagogía (PK) y la correcta formación (TK) y adecuada inclusión en las tecnologías (TPK) en los procesos educativos. De este modo, los estudiantes participantes en el MOOC y, tras la intervención, presentan una adecuada formación en contenidos geográficos (con-

ceptos sobre relieve, hidrografía, clima de Chile) y de literatura (reconocimiento de poemas de autores chilenos, identificación e interpretación de los textos, etc.), elegidos para el estudio al tiempo que evidencian una correcta adquisición de la competencia digital para manipular la tecnología implementada (uso adecuado de los recursos online, búsquedas en internet, resolución de problemas de acceso a recursos audiovisuales, etc.) (TK). De igual modo, los resultados obtenidos en las prácticas realizadas y en los ejercicios propuestos en el MOOC (TPK) constatan la completa cualificación de la muestra para poder llevar a cabo una correcta inclusión de las TAC en sus diseños didácticos (ejercicios y unidades didácticas en las que se ha combinado adecuadamente una metodología activa-colaborativa con la inclusión de tecnología). También se confirma el desarrollo de la formación multicultural, aproximando a los estudiantes españoles al reconocimiento de otros paisajes diferentes como es el caso de Chile.

Estos resultados confluyen en la idea latente en otras investigaciones similares (Cózar *et al*., 2015; Gómez-Trigueros, 2020b), que corroboran el imparable uso de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida y, de modo especial, en la educación. En algunos de estos trabajos, incluso se menciona la percepción del futuro profesorado sobre las TIC y se ratifica la idea de la imprescindible y necesaria integración de las tecnologías en los centros de enseñanza (Gómez-Trigueros, 2021) de todos los niveles educativos.

A través del análisis de las propuestas diseñadas y evaluadas con el instrumento del estudio, se llega a la conclusión de la mejora en la comprensión de los contenidos trabajados en la investigación. De igual forma, se reinterpreta el reconocimiento del paisaje a través de las lecturas, desde una dimensión interdisciplinar y multicultural, poniendo en valor aquellos elementos identificativos de otros espacios y latitudes. También se confirma un incremento del rendimiento académico de los participantes en el MOOC, con una progresión significativamente positiva en cuanto a las competencias digitales docentes y el uso didáctico de la TAC Google Earth™. Asimismo, se adquieren conocimientos relativos a la correcta inclusión de los recursos tecnológicos y a la mejora en los niveles de comprensión conceptual y pedagógica de las áreas implicadas.

A modo de reflexión final, son indudables las potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías y las plataformas digitales. Tales deben ser aprovechadas por los docentes para su propia formación y para su labor como enseñantes. En este sentido, se quiere incidir en la necesidad llevar a cabo modificaciones reales en la formación inicial de profesorado, que atiendan a las necesidades en capacitación digital de los futuros docentes desde modelos y metodologías nuevas, que prescindan de la simple transmisión de contenidos en la clase magistral (Marimon-Martí *et al.*, 2022) y donde se lleve a cabo una verdadera transformación didáctica que forme profesores competentes en contenidos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares desde la interdisciplinariedad y la multiculturalidad.

## Referencias bibliográficas

Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. comunicación en ambientes académicos y profesionales.* SGEL

Byram, M. y Fleming, M. (2002). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a a través del teatro y la etnografía*. Edinumen.

Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). marco europeo de competencia digital docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9 (1), 213-234. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462

Cózar, R., Zagalaz, J. y Sáez, J. M. (2015). Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 33 (3), 147-168.

Chillón, N. D., Sendón, C. C., Espinosa, L. M., Tejera, I. P. y Chillón, A. D. (2019). La interdisciplinariedad en el contexto universitario. *Panorama Cuba y Salud*, 14 (1), 58-60. http://www.icle/view/

Dogan, M. (1994). Disgregación de las Ciencias Sociales y recomposición de las especialidades. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 139, 37-53.

Gómez Trigueros, I. M. (2017). El MOOC como recurso para la adquisición de la competencia digital en la formación de los maestros de educación primaria. *Revista Eduweb*, 11 (1), 77-88. https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/67

Gómez-Trigueros, I. M. (2020a). Geolocalizando con TAC: la competencia digital docente y la competencia espacial con TPACK. *Revista de Estudios Andaluces*, 40, 43-57. https://doi.org/10.12795/rea.2020.i40.03

Gómez-Trigueros, I. M (2020b). Digital teaching competence and space competence with TPACK in Social Sciences. *International Journal of Emerging Technologies (IJET)*, 15 (19), 37-52. http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v15i19.14923

Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M. y Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107-119. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2017.11.011

Hollands, F. M. y Tirthali, D. (2014). *MOOCs: expectations and reality. Full report.* Center for Benefit Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University, NY.

Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., de Oliveira, J. M. y Rodríguez-Triana, M. J. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia* (*RED*), 22 (69). https://doi.org/10.6018/red.505661

Ortega Sánchez, D. y Gómez-Trigueros, I. M. (2017). Las webquests y los MOOC en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Prof*esorado, 20 (2), 205-220. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.258551

Pernías, P. y Luján S. (2013). Los MOOC: orígenes, historia y tipos. *Comunicación y Pedagogía*, 269-270, 41-47.

Serra, A. F. G. y Román, S.N. (2016). Nuevas tendencias en la didáctica de las lenguas extranjeras aplicadas al entorno profesional: la grabación audiovisual con enfoque interdisciplinar. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 26, 121-134.

# 13

# Challenges for multicultural and plurilingual learning. Policies and practices in Andalusia

Stephen P. Hughes
Silvia Corral-Robles
José Luis Ortega-Martín
Universidad de Granada

## Introduction

The realities of plurilingual learning and multicultural education are among the priorities of current educational administrations throughout Spain. In Andalusia, specifically, this prioritisation comes in response to increasingly larger numbers of foreign learners in classrooms as well as in answer to the promotion of the adoption of innovative approaches to foreign language (L2) learning and Content and Language Integrated Learning (CLIL), whereby instruction traditionally undertaken in the mother tongue is provided through another language, most frequently English. Each of these two realities of multiculturalism and plurilingualism bring with them their own inherent challenges and opportunities; at the same time, however, there are common areas related to both which are of potential interest to teachers.

The existing relationship between language and culture is well established. Numerous studies (Liddicoat *et al*. 2003; Savignon & Sysoyev 2005; Schulz 2007) have pointed to the inseparability of these two aspects. Language and culture have mutually influential attributes; the development of a target language affects perceptions towards the target culture, while cultural patterns are often explicitly coded in the language (Corral-Robles *et al*, 2017).

The fact that language is deeply embedded in culture and that each language is part of a culture has not always been recognized or assumed (Long-Fu, 2001). Indeed, even within language classes, culture has often been relegated to last place in L2 classrooms (Corbett, 2003). In order to tackle these and other issues, European-wide measures have been put in place over the last decades. Language learning across Europe itself has been considered one of the cornerstones of the European project and this has led to the creation of a number of important language education initiatives, including the development of the *Common European Framework* (CoE, 2001), the *Companion Volume* (CoE, 2020) and initiatives in CLIL (European Commission, 2006).

At the national and regional levels numerous measures have also been established; however, despite investment in language learning and teaching, education systems still struggle to improve language competences and embrace the multilingualism and multiculturalism of modern classrooms. The following sections, then, will examine a number of overlapping issues in terms of the current state of multicultural and plurilingual education and teacher training with a view to providing a series of recommendations that could prove beneficial to both of these areas.

## Evolution of multicultural and plurilingual education

Undoubtedly, the terms multicultural and plurilingual are the product of the evolution of education in recent years. Like the introduction of new technologies, along with computer-assisted learning, synchronous and asynchronous education, these concepts have become ubiquitous in education guidelines and legislation.

Firstly, culture has been and continues to be an essential part of teaching in general as well as being specifically related to foreign language education. The acquisition of a foreign language (and indeed of one's own language) cannot be understood in isolation from culture; indeed, this culture acts as a source of knowledge and identity and as a prime motivation for (self-)expression.

Culture is the motor of society and, therefore, it is a crucial element in any plurilingual teaching process in the language classroom.

In the last forty years, life in Europe has undergone enormous changes. One major development arises from the immense cultural diversity caused by migratory movements that have brought with them a mixture of languages and traditions that have enriched our education system. Our classrooms have been filled with students from other countries who, for various reasons, have left their country of origin and have come to new contexts to which they contribute and from which they learn. We now live in a society, then, that is composed of different cultures, and it is the respect for all that defines us and distances us from societies in which racism or colonialism predominate. Multiculturalism is, therefore, an essential pillar; the basis of respect for otherness, towards those who hold different beliefs, opinions or ways of life.

It should be stated, however, that cultures do not interrelate with each other as a homogeneous block. Indeed, we can find at least two major areas when dealing with this concept. On the one hand, we have more intellectual forms of cultural understanding, which develop in relation to the appreciation of the arts and sciences; on the other, we find anthropological culture, which is related to the customs and ways of life of a group or of a given period (Úcar Ventura, 2005, p. 234). Therefore, multiculturalism occurs, not only between two or more different cultures, but also between the respective intellectual and anthropological strata of a culture.

Similarly, as previously mentioned, language is inextricably linked with culture. From the socio-pragmatic perspective, Blum-Kulka's (1996, p. 193) definition about the relationship between language and culture as "social and cultural restrictions on the use of language in its context" is accepted as standard. A society that is pluralistic and contains several cultures which coexist is a society that needs to prepare its citizens for a plurilingual scenario where languages are a vehicle of union and connection between equals; language is an element of cohesion, of rapprochement.

For Trujillo Sáez (2006, p. 112), interculturality is related to the communicative act; in other words, there is a conscious rela-

tionship between the various cultures and their respective languages. This intercultural relationship has its roots in previously created connections between different cultures which stem from pluriculturalism; here, personal identities arise as a result of experiences in the different cultures that are encountered in daily life. This can be understood in a broad sense and in all areas of life; thus, the relationship with a sports group is just one manifestation of a diverse cultural field, as is the cultural diversity found within the same state or in a national territory.

Starting from this premise, interculturality refers specifically to the relationship between the pluriculturalism experienced by individuals in their daily life and the learning of other languages:

> It is a way of participating in communication in which the interlocutors are aware of the presence and relevance of culture. They perceive, for example, that the points of view of each person come from their previous cultural experiences [...] they perceive that communication is governed by culturally defined rhetorical conventions and, given such perception, they try to adapt their communicative uses (or not) to rhetorical patterns. (Trujillo Sáez, 2006, p. 112)

The progression of foreign languages in our context has been enriched since the incorporation of Spain into the European Union in 1985, which at the time went from being a country which received tourists and foreign students and where only a minority could travel abroad to being a country where languages are valued as a means to access the jobs market, to obtain a university degree, to better compete in examinations for public sector jobs or to be admitted into doctoral studies. As a logical and natural part of these developments we encounter huge changes in language education. Here, culture is incorporated as a major part of communicative competence and communicative functions prioritised to create meaningful learning contexts in the classroom. As we can see through a brief examination of educational guidelines in recent decades (discussed below), language teaching is gradually based on purposeful practice, tasks and projects that involve not only the individual student or class, but rather, the whole educational community.

## Multiculturalism and Plurilingualism in legal documents

In the General Education and Financing of the Educational Reform Law (*Ley 14/1970*), the concept of culture appears to focus specifically on anthropological culture (national, homeland, religious) and generically on the so-called educated culture or high culture (cultural training). The Spain of that era did not look outwards; at the time, no thought was given to other cultures that could coexist with their own. With regard to languages, the learning of a foreign language was discussed without provision of greater details of a socio-pragmatic nature.

Regarding the Organic Law regulating the Right to Education (*Ley 8/1985*), what stands out the most is that it refers to the right of "all Spaniards" to a basic education. There is no reference to the importance of multiculturalism or the importance of multilingual teaching contexts.

Organic Law on the General Organization of the Education System (*Ley Orgánica 1/1990*) includes in article 2.c, the effective equality of rights between the sexes, the rejection of all types of discrimination, and respect for all cultures. In this law the diversity of Autonomous Communities is understood, but no reference is made to the key role of multiculturalism. There is only one mention of the linguistic and cultural plurality of Spain, but there is no reference made to the effects of migration; allusions to diversity are mainly geared towards the cultural and linguistic diversity of the 17 autonomous communities that make up the Spanish state. Again, the legislative text applies the term culture mainly in an anthropological sense; additionally, the text leans more towards pluriculturalism than towards linguistic interculturality.

In the section related to foreign languages in *Real Decreto 831/2003*, which develops the Organic Law on the Quality of Education (*Ley Orgánica 10/2002*), the terms "plurilingual" and "multicultural" are mentioned for the first time:

> In this context, the role of foreign languages as a key element in the construction of European identity: a plurilingual and multicultural identity, as well as being one of the factors that favours the free

movement of people and facilitates cultural, economic, technical and scientific cooperation between countries. (*Real Decreto 831/2003*, p. 25694)

It is interesting to note that in this legislation there is mention of the close relationship that exists not only between a single language and culture, but between different languages and different cultures. This idea is confirmed in the section dedicated to Spanish Language and Literature, where it states that "education must promote knowledge and positive assessment of the plurilingual and pluricultural reality of Spain" (*Real Decreto 831/2003*, p. 25683).

Subsequent legislation continues with the notion of plurilingualism and multiculturalism, referring mainly to the languages and cultures of Spain, while foreign languages and cultures are seen as a secondary concern. Thus, the Organic Law on Education (*Ley Orgánica 2/2006*) establishes in article.2.g as one of the aims of the education system: "Training in respect and recognition of the linguistic and cultural plurality of Spain and interculturality as an enriching element of society". Here, the linguistic and cultural plurality refers to those aspects which exist between regions of Spain, although interculturality is accepted as a generic value to enrich society. Article 17.d is somewhat broader and has the following objective of primary education: "Know, understand and respect different cultures and the differences between people", which appears to be to be a clearer allusion to multiculturalism. Similarly, the 41st Additional Provision considers "[the study and respect of other cultures]" as one of the values that sustain democracy. However, although the literal wording also includes foreign cultures, the legislation's intention seems to be, once again, focussed on cultural diversity within Spain, since it refers particularly to the Roma culture and other groups and collectives, as well as to "ethnic minorities present in our country". Furthermore, there is no specific mention of languages and respect to other cultures in the study. The Final Provision, established a basis for multilingual education, but was subsequently annulled in its entirety.

For its part, the Organic Law for the improvement of educational quality (*Ley Orgánica 8/2013*), is only limited to modifying the aforementioned Organic Law 2/2006, and does not make any

reference to multiculturalism. Regarding plurilingualism, the new wording of the thirty-seventh Additional Provision briefly mentions plurilingual programs and the possibility of incorporating experts to meet the needs of developing plurilingualism. The considerations dealing with plurilingualism and interculturality of *Ley Orgánica 8/2013* are not substantially altered by the recently introduced modifying Organic Law (*Ley Orgánica 3/2020*). Only in the Preamble is intercultural education mentioned as one of the educational objectives linked to the 2030 Agenda.

## Multicultural challenges in the classroom

Having examined the evolution of multicultural and plurilingual education in legislation, we now turn to some of the more practical implications in schools and classroom scenarios. In this sense, the treatment of multicultural issues in the classroom comes in diverse forms. Multicultural education, as described by R'boul and Camino Bueno-Alastuey (2021), is a framework within the practice of teaching that acknowledges the need to manage cultural diversity, focuses on equality for all and guarantees social justice. With this definition in mind, and within the specific context of bilingual and language education in Spain (particularly Andalusia), we can identify several areas affecting classroom practice and multicultural education.

One such area deals with the increased number of students enrolled from other countries and the levels of acceptance of these new students by members of the school community. According to estimates by the Andalusian education agency (AAE, 2021), over 102,000 foreign students were enrolled in Andalusian schools during the academic year 2021-22. A number of these students, particularly those whose mother tongue is not Spanish, require special measures of attention, which in Andalusia may include welcoming packages, programs to maintain cultural aspects from home cultures, and linguistic support in and outside classrooms. Beyond the measures in place, however, the reality of what occurs in schools may deviate greatly from administration expectations.

As noted by Duarte, García-Jiménez, McMonagle *et al.* (2020) information pertaining to migrant achievement in education in

Spain is limited; however, we do have evidence to suggest that issues do exist. In Catalonia, for example, de Miguel-Luken and Solana-Solana (2017) found that young Moroccans were at greater risk of abandoning their studies early while Latin-American students had a tendency to feel higher levels of dissatisfaction with their academic achievements. These findings may represent indirect indicators in relation to the efficacy of measures for integration and intercultural education.

Root causes behind performance indicators of this type, however, may be detected in results provided by stakeholders in schools. In Gómez-Hurtado and Coronel's (2016) investigation with four headteachers from Andalusia, interviewees perceived the management of cultural diversity as problematic and one which was treated in a bureaucratic rather than integrative way. These findings, while limited, might suggest that in certain contexts there is a need to push for more serious and non-superficial approaches to integrative intercultural education. In another study, Fernández-Batanero, Hernández-Fernández and Colmenero Ruiz (2020) point to areas of conflict and other problems in terms of integration, particularly in secondary schools in Andalusia and find limitations in terms of teachers. knowledge (and by extension, skills and abilities) to tackle issues related to immigrant students and intercultural education. As discussed at a later point in this chapter, these findings and others would suggest a need for action within pre- and in-service teacher training programs.

## Pluricultural and plurilingual competence within L2 and CLIL programs

In response to the realities of linguistic and cultural diversity within European education systems the Council of Europe has promoted a number of initiatives within the field of education. Some of these initiatives are particularly visible within the treatment of language learning and Content and Language Integrated Learning.

In the first case, the latest version of the *Common European Framework*, known in its short form as the *Companion Volume*

(CoE, 2020) aims to promote reflection on plurilingual and pluricultural competence. Here, the framework encourages teachers to see learners as "pluricultural beings" and to help them to use all available linguistic resources as needed and to detect similarities and differences between languages and cultures (CoE, 2020, p. 30). This new paradigm moves away from traditional language teaching and learning competences of listening, speaking, reading and writing in order to focus on reception, production, interaction and mediation skills. It is in this last area of mediation in particular where we see possibilities for learners to become intercultural mediators and to facilitate pluricultural spaces. Competence in this area includes proficiency in aspects such as (CoE, 2020, p. 114):

- using questions and showing interest to promote understanding of cultural norms and perspectives between participants;
- demonstrating sensitivity to and respect for different sociocultural and sociolinguistic perspectives and norms;
- anticipating, dealing with and/or repairing misunderstandings arising from sociocultural and sociolinguistic differences.

The requirement for the inclusion of mediation in language learning has recently been incorporated into national and regional legislative guidelines for primary and secondary education, thus demonstrating a close link between European recommendations and more localised educational policies. The challenge, however, may come in the form of varying degrees of assimilation by teachers at school level, many of whom have training in more obsolete forms of language learning.

Another important area of multicultural learning has emerged with the adoption of plurilingual programs in schools across Spain, and in particular, Andalusia. Commonly known as bilingual schools, a large number of primary and secondary centres have come to adopt teaching programs which employ some form of Content and Language Integrated learning, whereby a limited number of specific content subjects (e.g. history, science, physical education) are taught in a foreign language or, more commonly, through a mixture of L1 and L2. Within the CLIL paradigm, Coyle, Hood and Marsh (2010) suggest that teaching and learning should be centred around the areas of content,

communication, cognition and culture (also known as the 4 C's). The cultural component within this framework involves awareness, understanding and respect towards different individual and cultural elements. Importantly, the framework also highlights the importance of appreciating one's own cultural identity in addition to this openness towards others.

Early studies on the adoption of CLIL in Andalusia (e.g. Mendez-García, 2011) show the potential for this type of program to help with the development of more positive intercultural attitudes, and it should be noted that newly incorporated legislation for primary and secondary curricula contemplate the cultural component as a key competence to be developed in all subject areas. Additionally, it is possible to see the implementation of CLIL proposals in a number of research and European project initiatives (e.g. SELFIE Consortium, 2021).

It may be the case, however, that while teachers of certain subjects (e.g. science) might readily assimilate the key areas of content, communication and cognition, the area of culture might seem elusive or detached from areas to be developed within curricular contents. Several studies already point to the need for more training in CLIL programs in general for pre- and in-service levels (Rodríguez-Sabiote *et al.*, 2018; Pavón-Vázquez, Lancaster & Bretones-Callejas, 2020). This need is perhaps more accentuated when it comes to dealing with the cultural component, where, in addition to the lack of research on this dimension within CLIL, studies in Europe indicate that there is a need for guidance for teachers on the integration of intercultural activities in the classroom (Cucci, 2021).

In the same line, a growing body of research (e.g., Birello *et al.*, 2021; Cabré Rocafort, 2019) highlights the difficulty of bringing in-service teachers fully on board with plurilingual and pluricultural ideologies and pedagogies, despite the promise of future opportunities withing plurilingual instruction. Indeed, teachers find the concepts of plurilingualism and multiculturalism difficult to implement in the classroom (García, 2009; Portolés & Martí, 2018). With this perspective in mind, the importance of linguistic and cultural diversity in the process of learning should be emphasized and the teacher training needs to correspond to meet social demands and needs arising from these areas (Murillo & Hidalgo, 2016).

## Recent and current training programs

In order to ascertain how multiculturalism and plurilingualism is treated in the teacher training programs provided in the Andalusian region, we have conducted an analysis of the different programmes and contents offered by the different entities in the two abovementioned aspects. These programs take place under the auspices of the Andalusian system of permanent teacher training, which is organized in a network of 32 Teaching Centres (known as CEP), which have pedagogical and management autonomy under the terms established in Decreto 93/2013. This decree regulates the initial and ongoing teacher training in the Autonomous Community of Andalusia by establishing the strategic lines of action in teacher training, in accordance with the educational interests and priorities of a given time.

In this document, there are five lines of action regarding teacher training. These lines of action guide the contents of the programmes offered in the different teacher training centres. For the present year, only one course on the aspects under study, that is, multiculturalism and plurilingualism has been found ('Learning languages and content in multilingual contexts' in CEP Priego – Montilla, Córdoba, Spain). The objectives of the course are the following:

- To reflect on bilingualism and bilingual education programmes.
- To analyse the use of L1 in a second language class.
- To investigate the concept of "translanguaging".
- To propose strategies for pedagogical intervention in the bilingual classroom.

While these objectives are in line with the social demands and needs mentioned above, the offered training programmes appear to be insufficient to address the needs and cultivate plurilingual and multicultural students, despite wide recognition of the benefits of plurilingualism and multiculturalism in individual, societal and economic terms. Due to the scarce number of training activities and courses and, indeed, the limited nature of subject matter in those courses which are available, it would appear that there is a need for greater critical engagement with systemic issues of

multiculturalism and plurilingualism and for more systematic integration of plurilingual and multicultural approaches throughout teacher education programs.

## Conclusions and recommendations

The treatment of multicultural and plurilingual components in education in Andalusia has taken place gradually over the span of several decades, and today, initiatives such as the adoption of common European policies on language and diversity are clearly visible. Yet, while these elements are firmly embedded within current legislative guidelines, there still remain several issues which prevent them from being delivered in optimal conditions in classroom settings.

Within the challenges of multicultural education, we find the issue of migrant integration, where there may be conflicts and academic underachievement. We have also mentioned instances whereby bureaucratisation rather than social inclusion has predominated in the treatment of diversity in schools. If multicultural integration and acceptance of otherness is to become a reality, steps are required in terms of leadership and general teacher training and in the conscious construction of inclusive cultures within schools.

One joint area which can contribute to this culture of inclusivity is that of the L2 and CLIL classes, which have become a mainstay in many Andalusian learning contexts. Here, language and non-language subjects theoretically work in coordination in order to generate integrated learning situations which all have the potential to focus on intercultural and plurilingual learning. The overarching goal for all language learners at compulsory stages of education is that of communicative competence, which in itself involves mastery of pluricultural and plurilingual components. Similarly, CLIL and the focus on the 4 C's of content, communication, cognition and culture, can also act as a springboard for the treatment of cultural diversity, openness towards otherness as well, of course, as a means of acceptance and celebration of one's own cultural identity.

Both areas of L2 and CLIL education fit within the wider curricular guidelines which promote plurilingual competence and

competence in cultural awareness and expression as two of the key competences to be developed across all subject areas regardless of the language of instruction. The legislative pieces, then, are theoretically in place to allow for the positive development of pluricultural and plurilingual attitudes and skills. What is required, however, is that these guidelines are fully assimilated in school cultures and classroom practices, and this requires both training and oversight.

One place to start in terms of professional preparation lies in the area of pre-service teacher training. Pre-service teachers, while lacking in professional experience, may be more readily open to non-traditional models of education and may be more fully prepared to assimilate innovative practices in terms of plurilingual and pluricultural components outlined in general and specific curricular guidelines. However, in this particular educational space, it is necessary to ensure that there are direct and meaningful contacts with schools; this ensures that trainee teachers can benefit from the knowledge of experienced teachers, while working professionals can also engage in dialogues regarding innovative teaching practices and current legislative requirements.

For professional teachers, in-service training in pluricultural and plurilingual dimensions should also be prioritised. Here, training should be first and foremost of a practical nature, whereby cultural and linguistic components are treated within meaningful task and project-based learning experiences which go beyond the classroom and take into account other members of the wider school community and beyond.

For such a situation to take place, however, informed and motivated leadership is required, both at administrative and school level. This would ideally involve further gathering of data with regards to the state of the treatment of multicultural issues and the development of pluricultural and plurilingual competences in schools and appropriate data-driven action plans in terms of in-service training, the development of positive and inclusive cultures, and the provision of recommendations for future teachers.

## Bibliographical references


AAE (2021). *La educación en Andalucía: datos y cifras curso 2021/2022*. https://www.agenciaandaluzaeducacion.es/sites/default/files/2022-04/Datos%20y%20cifras%20curso%202021-22.pdf

Arocena, E. (2017). *Multilingual education: teachers' beliefs and language use in the classroom* (thesis). University of the Basque Country.

Birello, M., Llompart, J., & Moore, E. (2021). Being plurilingual versus becoming a linguistically sensitive teacher: tensions in the discourse of initial teacher education students. *International Journal of Multilingualism*, 18 (4), 586-600. https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1900195

Blum-Kulka, S. (1996). Introducción a la pragmática del interlenguaje. In J. Cenoz, & J. Valencia (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (pp.155-175). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Cabré, M. (2019). The development of the plurilingual education through multimodal reflection in teacher education: a case study of a pre-service teacher's beliefs about language education. *Canadian Modern Language Review*, 75 (1), 40-64, http://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0080

Corbett, J. (2003). *Languages for intercultural communication and education*. Multilingual Matters.

Corral-Robles, S., Madrid, D., & González-Gijón. G. (2017). Cultural diversity and its implications for second language writing. *The International Journal of Diversity in Education*, 17, 1-19.

Cucci, C. A. (2021). Culture in CLIL teaching through English between past, present and future. In C. Cucchi (ed.). *Back to the future: English from past to present* (pp.113-143). Peter Lang.

De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8, 216-234.

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1

Duarte, J., García-Jimenez, E., McMonagle, S., Hansen, A., Gross, B., Szelei , N., & Pinho, A. S. (2020). Research priorities in the field of multilingualism and language education: a cross-national examina-

tion. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1792475

European Commission. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b

Fernández Batanero, J., Hernández Fernández, A., & Colmenero, M. (2020). Immigrant pupils and intercultural teaching competencies. *Education and Urban Society*, 53, 1-12. 10.1177/0013124520926264.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective.* Blackwell.

Haukas, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1-18.

Jakisch, J. (2014). Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 202-215.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE, 187, de 6 de agosto de 1970. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238, de 4 de octubre de 1990. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 307, de 24 de diciembre de 2002. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOEdo, 106, de 4 de mayo de 2006. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE, 159, de 4 de julio de 1985. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Commonwealth Department of Education, Science and Training.

Long-Fu (2001). *Teaching English cultural background: introducing the target culture in the Chinese secondary school English classes* (thesis). University of Tampere.

Miguel-Luken, V., & Solana-Solana, M. (2017). Immigrants in the Education System in Spain: who persists? *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 132 (2), 733-755.

Murillo, F., & Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (2), 5-8.

Pavón Vázquez, V., Lancaster, N., & Bretones Callejas, C. (2020). Key issues in developing teachers' competences for CLIL in Andalusia: training, mobility and coordination. *The Language Learning Journal*, 48(1), 81-98. https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642940

Portolés, L., & Martí, O. (2018). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1-18.

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 158, de 3 de julio de 2003. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-13284

Savignon, S. J., & Sysoyev, P. V. (2005). Cultures and comparisons: strategies for learners. *Foreign Language Annals*, 38 (3), 357-365.

Schulz, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 40 (1), 9-26.

SELFIE Consortium (2021). *The scienceL2 toolkit: STEAM and second language learning in the real-life world*. https://project-selfie.eu/wp-content/uploads/2022/01/Toolkit_EN_Final.pdf

Trujillo Sáez, F. (2006). La cultura y el portfolio europeo de las lenguas. In *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula* (pp. 109-128). Ministerio de Educación y Ciencia.

Úcar Ventura, P. (2005). Aportaciones de los textos dramáticos para la formación de traductores: de Lope a Diosdado. In M. L. Romana García (ed.). *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 226-243). AIETI.

14

# Plurilingualism, multilingualism and teacher training: a case study

María Tabuenca Cuevas y Ana Andúgar Soto
Universidad de Alicante

## Introduction

During the last century, new needs in education have come to the forefront; for example, a need to incorporate technology in the classroom or the need to make foreign languages part of the core curriculum. In Spain, over the last five decades, there have been eight proposed changes in educational law that regulate how and what is taught at all levels of education. The goal of these changes is school improvement in one way or another (Burner, 2018); but it is important to note that school improvement is closely linked to the professional development of teachers (Postholm, 2012). Therefore, when educational legislation undergoes modifications, teacher training programs should necessarily follow suit however, universities and legislation don't always go hand in hand. Thus, a brief overview of the most important changes in education law regarding multilingualism and plurilingualism and the effect on the teacher training program at the University of Alicante will be presented in order to analyze the peculiar situation of foreign language teacher training and language credentials.

### Teaching programs. A brief overview

Teacher training, in the field of foreign languages, has been a challenge throughout the last few decades in Spain as highlighted by Madrid (2001). This would seem to be a contradiction, as

English was made part of the syllabus over seventy years ago– albeit in varying ways starting with the Primary Education Law of 1945. Teacher training also underwent changes to adapt to the new needs of the syllabus; *Plan de Estudios* (1967), a 3-year program, which changed teacher training was however replaced by the *Plan de Estudios* (1971), a 3-year program that provided less training in foreign languages (Madrid, 2001). By the 1980s, there were concerns and criticisms regarding the approach to foreign language learning (especially English) at all levels of education which appeared not only in the research but also in the media. Simultaneously there were, external factors, such as the move to join the European Union in 1986, that entailed an additional new focus on foreign language training in education in Spain.

At this time, there was also a body of research supported by the Council of Europe in the 1990s that would lead to the publication of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) in 2001. This framework provided a clear set of indicators for language level competence that needed to be incorporated into foreign language syllabi across all of Europe as a common standard as well as supporting a communicative competence framework that required, in many cases, methodological approaches to language learning (Figueras, 2012). This, among other issues (Mora & Vidal, 2001) led to changes in teacher training programs which adapted and consolidated specialties, such as English in degree programs. The Bologna Process brought further changes to degree programs in 2008-9, however, these specialties were left much as they were, with no real notable gains neither in number nor range of subjects.

## Plurilingualism, multilingualism and teacher training

Although Spanish is recognized as the official language in Spain, Article 3 of the Spanish Constitution recognizes that co-official languages must be respected and protected. Subsequently, in regions where there is a co-official language, and in the absence of a national language policy applied to education, regional education authorities have adapted their plurilingual education programs to include co-official and foreign languages (Eurydice, 2017). In Spain, recent studies have shown that

between 93%-100% of Primary schools in Spain offer English as a foreign language as part of the curriculum (Macaro, 2020; Eurostat, 2022). In the Valencian Community, Spanish, Valencian, and English (as the preferred foreign language) are taught side by side. As early as 2006, different regions of Spain introduced English in Pre-Primary Education (Eurydice, 2017), however it wasn't until 2008 with Decree 38/2008, that English became part of the Pre-Primary curriculum. As there are three languages used for teaching, it is necessary to point out that 10% of the class time in the curriculum is allotted to English in Pre-Primary and anywhere between 15% and 25% in Primary Education.

This should entail specific needs in teacher training for plurilingual and multilingual competence as shown by studies such as those of Corcoll (2012, 2013) which comment on the need to develop multilingual competence in teacher education. Others, like della Chiesa, Scott and Hinton (2012), focus on a need for «multilingual competence as the repertoire of resources that students acquire in all languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with the languages (languages of school, regional languages and minorities and migrations, modern or classical languages)» (p.40). However, the recent TALIS study (Ministerio de Educación, 2018) highlights that only 38% of teachers are prepared for plurilingual contexts during teacher training. This dichotomy is a burning issue that has yet to be addressed.

What has however come to the forefront is the fact that linguistic competence can be certified through language exams from external organizations. In Spain, decrees, such as 61/2013 (based on Organic Law 2/2006, Royal Decree 1629/2006, Decree 155/2007, and Decree 119/2008) created a system of recognition of competence in foreign languages in the Valencian Community and the Commission for the Accreditation of Levels of Competence in Foreign Languages. This established a set of 'official' exams that would enable teachers and students to demonstrate language proficiency through external organizations unrelated to the Spanish Education System. It has also led to a classification of what level student should have at the end of each stage of education across Europe in foreign languages. As early as 1999, the European Council pointed out the need to

have a B2 level in two foreign languages by the end of compulsory education. In the Valencian Community, this has not yet been supported by a decree. In fact, students are generally expected to have reached a B1 level in English, but it is not recognized, nor tested, nor certified by the Education Ministry at any point during their education (Tabuenca-Cuevas, 2016). This would seem to be counterproductive, as a recent study by Cambridge (2015b) revealed that 77 % of those surveyed between the ages of 16-24 thought that in order to find a job, it was more important to speak English than to have a university degree. It should be noted that when it comes to Valencian, the co-official language of the region, students do receive recognition of their language level from the Ministry of Education in the Valencian Community at the end of compulsory education. This has inevitably led to the following situation in which Spain is one of the top countries in the world for Cambridge exam centres (Cambridge, 2015a) as the need for external certification rises.

## Current situation of foreign language teacher training

The last few years have seen changes in teacher training in the Valencian Community regarding language competences. As mentioned previously, students can specialize in English as a foreign language during their teaching degree programs. However, it is important to note that there are external situations that affect these specialists. Students, up until October 29, 2021, were expected to have acquired a Training Certificate in Foreign Languages that demonstrated not only a B2 level of English, but also training in specific area such Content and Language Integrated Learning (CLIL). This could be done through university courses, or through courses organized the Ministry of Education. This was meant to ensure that methodology and language competences were covered. This requirement has been eliminated in favor of language exams. As the teaching degrees do not certify language competence, students need to pass an 'official exam' at a minimum level of B2, to be able to teach English and at a minimum level of C1 if they are going to teach other non-linguistic

subjects in English according to Order 3/2020 (based on Decree 61/2013). What becomes evident is that the situation is incongruous; a foreign language teacher only needs a B2 level of English, while an Art teacher or a Physical Education teacher would need a C1 level of English to teach.

This subsequently creates a contradictory situation as teachers need to pass civil servant exams to become active teachers with a permanent position. In the case of Pre-Primary Education, there are no specific positions for English teachers and no specific requirements beyond a B2 level language certificate. This means that students who study this specialty do not have a specific foreign language post although English has been part of the curriculum since 2008. This is paradoxical as they are best prepared for this area, but it is not recognized as a specialty. The situation is different in the case of Primary teachers, but just as inconsistent. There are specific positions for English teachers, but it is not necessary to have a specialty in the degree to opt for one of these positions. In fact, any general education graduate, or a specialist from another area, can opt for a post teaching English just if their language certification is sufficient. This conflicting situation in many ways undermines the purpose of speciality of foreign languages in teaching degrees.

With the publication of Law 4/2018 on Training for the implementation of the Multilingual & Intercultural Education Program in the Valencian Community, steps toward changing these inconsistencies were made. In Article 27, it is stated that, the Council, through the competent department in matters of Education, will promote that university curricula provide teachers with training (initial and continuous) for the fulfillment of the objectives of the multilingual and intercultural Education Program. It also asserts that the competent department in the field of education will do, at least every four years, a global evaluation of the Valencian educational linguistic model that will have, among others, the following purposes: improve the quality of the multilingual and intercultural education it provides and introduce changes to improve the educational linguistic model. Although these articles identify the main issues that need to be addressed in teacher training, pointing out the need for the Education Ministry and universities to collaborate to implement change, little has been done to date on these issues.

## Conclusions

The analysis of the current situation highlights the many questions that need to be addressed as it is essential to take a stand and question, where do we go from here? Will the only requirement to teach English in the Valencian Community be a teaching degree with an external B2/C1 language certificate? It is clear that training, in methodological approaches like CLIL, is necessary as more and more non-linguistic subjects are taught in English in the curriculum at both at Pre-Primary and Primary levels. How will this be guaranteed if specialties in English are not given their due value? If the certification of language competence for pre-service teachers is key to obtaining a post, will this be incorporated into degree programs? Will students in general at every level of Education receive language competence recognition? How will teacher training in education systems that support plurilingualism / multilingualism be supported? What structural changes need to be made to degree programs to ensure that teachers are prepared for plurilingual and multilingual education systems? As Beacco *et al.* (2016) state, it is necessary to:

> Make intercultural and multilingual education an explicit general objective, treat all language teaching (including languages of instruction) as a single process, encourage teachers to work closely together and give equal importance to openness to languages and cultures, communication and (inter)cultural competences, learning autonomy and transversal competences (p. 10).

This brief analysis of the current situation at one university highlights the many questions that need to be addressed in foreign language teacher training. It is paramount to reassess what is happening to and question, where do we go from here?

## Bibliographical references

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Burner T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning og Forandring*, 1 (1), 122-134. https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081

Cambridge (2015a). *Exam recognition infographic*. http://www.cambridgeenglish.org/images/exam-recognition-infographic.pdf

Cambridge (2015b). *Cambridge monitor*. http://www.cambridge.es/nosotros/cambridge-monitor/millennials-2015

Corcoll, C. (2012). Developing plurilingual competence with young learners: we play and we learn and we speak in three languages. In M. González Davies & A. Taronna, (eds.). *New trends in early foreign language learning. The age factor, CLIL and languages in contact. Bridging research and good practices*. (pp. 97-109) Cambridge Scholars Publishing.

Corcoll, C. (2013). Developing children's language awareness: switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism*, 10 (1), pp. 27-45.

Della Chiesa, B. (2012). Learning languages in a globalising world. In B. della Chiesa, J. Scott y C. Hinton (eds.). *Languages in a global world, learning for better cultural understanding* (pp. 37-52). OECD.

European Commission / EACEA / Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.

Eurostat (2019). *Foreign language learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_lang02/default/table?lang=en

Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT Journal*. 66 (4). 477-485. doi:10.1093/elt/ccs037.

Macaro, E. (2020). Exploring the role of language in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (3), 263-276. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1620678

Madrid, D. (2001). Problemática de la enseñanza de las lenguas extrajeras en España. In R. Gómez-Caminero (coord.). *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio* (pp. 11-46). Grupo Editorial Universitario.

Ministerio de Educación (2018). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Mora, J. G., & Vidal, J. (2001). Changes in Spanish universities: improvements and unsolved conflicts. *Planning for Higher Education*, 29 (4), 15-23.

Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54 (4), 405-429. DOI:10.1080/00131881.2012.734725.

Tabuenca-Cuevas, M. (2016). Language policies and language certificates in Spain. What's the real cost? *Educational Studies*, 52 (5) 438-451. DOI: 10.1080/00131946.2016.1214914.

15

# Plurilinguisme, multiculturalisme, scolarisation des réfugiés : des enjeux culturels et humains, des défis économiques et géopolitiques, pour le système éducatif français contemporain

Martine Cornet
Professeure de Lettres à l'ISFEC Bordeaux, associée à l'IC-Toulouse

## Introduction

Suite à l'attaque menée par la Russie contre l'Ukraine le 24 février 2022, le Conseil de l'Union européenne a activé le 4 mars 2022 le dispositif exceptionnel de « *protection temporaire* » au bénéfice des ressortissants ukrainiens ayant fui leur pays en guerre. Pour la première fois de leur histoire, les États membres de l'Union européenne se sont accordés pour relancer cette directive de « *Protection temporaire* » tombée dans l'oubli. Initialement conçu par le Conseil de l'Union européenne pour gérer le flux de personnes déplacées par les guerres, ce statut a été réactivé en urgence avec le déclenchement de l'invasion de l'Ukraine par la Fédération de Russie, cette protection internationale immédiate s'applique à tous les ressortissants ukrainiens qui résidaient en Ukraine avant le 24 février 2022, elle constitue un nouvel objet juridique, social et éthique. Pour la première fois dans l'histoire du droit des réfugiés, une grande attention a été accordée aux mineurs et aux personnes âgées avec des modalités de prise en charge à la frontière. Néanmoins, ces éléments administratifs et juridiques inédits ne doivent pas occulter un autre enjeu géopolitique de l'asile qui se profile à travers les demandes de *protection temporaire* venues d'autres réfugiés, eux aussi, contraints de s'exiler à cause des crises majeures

traversées par leur pays respectif ; guerre civile en Syrie et entrée des talibans dans Kaboul. Du point de vue des acteurs de l'asile, de la presse ou de l'opinion publique françaises, la spécificité du public placé sous la sauvegarde du régime de *protection temporaire* pourrait poser aujourd'hui un défi d'ordre éthique. En effet, l'Education Nationale française a dû rapidement adopter des mesures nouvelles pour accueillir ces élèves ukrainiens, or, par ses engagements internationaux, la France doit garantir à tous les enfants (sans exception) de six à seize ans l'accès à l'instruction dès lors qu'ils se trouvent sur son territoire national, quels que soient leur nationalité, leur situation personnelle ou leur mode de vie.

## La scolarisation des enfants réfugiés ukrainiens : quels défis pour le système éducatif français ?

### Le plurilinguisme au coeur des enjeux pédagogiques liés à la scolarisation d'élèves ukrainiens

Depuis l'agression de leur pays, 18.832 élèves ukrainiens sont ainsi arrivés dans les établissements scolaires français où certains d'entre eux sont inscrits dans des classes dites « ordinaires ». D'autres bénéficient aussi d'un enseignement renforcé en français langue seconde (FLS) en fonction de leurs besoins et de leurs acquis linguistiques et langagiers dans une Unité Pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Pour ces élèves en exil forcé, comme pour tous les enfants allophones ou issus de familles itinérantes et de voyageurs, l'objectif est de leur proposer une scolarisation en milieu ordinaire en prenant néanmoins en compte leurs besoins spécifiques, par la mise en place de dispositifs d'accompagnement favorisant à la fois l'apprentissage du français, langue de scolarisation, et la continuité pédagogique.

L'accueil d'élèves ukrainiens a poussé le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse français à accélérer l'engagement, la mutualisation et la valorisation des actions pédagogiques en mobilisant tous les acteurs éducatifs pour inclure au mieux ces élèves dans le système scolaire français. Ainsi, maintenir la continuité des apprentissages fut un challenge car le système éducatif ukrainien fonctionne différemment : l'école primaire y est organisée en 4 grades correspondant aux classes de CP, CE1, CE2 et

CM1 du système français. Le secondaire est composé, en Ukraine, des grades 5 à 9, correspondant aux classes du CM2 à la troisième, et le secondaire supérieur, des grades 10 et 11, correspondant aux classes de seconde et de première en France. En complément des cours donnés par les enseignants français, des ressources sont proposées par le Ministère de l'Éducation et de la Science ukrainien (Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2022) pour permettre aux enfants ukrainiens voulant conserver un lien avec leur culture et leur système scolaire de bénéficier d'une continuité des apprentissages dans leur langue maternelle. Cette initiative a conduit le Ministère de l'Éducation Nationale français à adresser, via son site, de nombreux conseils aux enseignants, déjà très mobilisés pour garantir aux nouveaux élèves une adaptation rapide. Jusqu'en mai 2022, le ministère communiquait le nombre d'enfants ukrainiens présents dans les écoles, collèges et lycées, et leur répartition, permettant à chaque académie française d'organiser leur scolarisation, Figure 1 (Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2022, 8) :

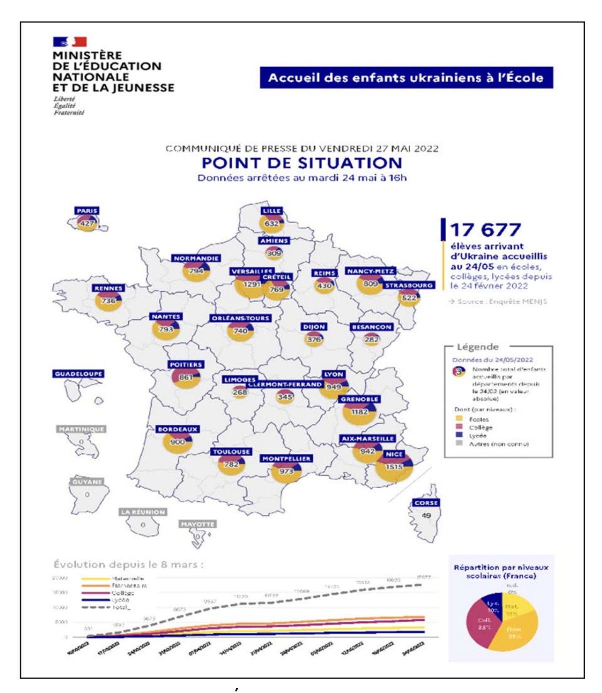



**Figure 15.1.** Font Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports (2022)

Le 22 mars 2022, le premier ministre de l'époque, Jean Castex prévoyait l'ouverture de 100 000 places pour accueillir les Ukrainiens fuyant « l'opération spéciale » déclenchée par Vladimir Poutine un mois plus tôt. Comme l'indique la carte de France, précédemment proposée, chaque académie a trouvé promptement des ressources pour que tout se déroule au mieux : par exemple, ces deux parcours portant sur *l'éducation interculturelle* (terme employé) mis à disposition des formateurs par l'ESPE d'Aquitaine[1] pour la mise en œuvre dans cette académie d'un accompagnement de proximité à destination d'élèves étrangers récemment inscrits. Parcours 1 : Accueillir les élèves allophones dans la classe, les principes de l'éducation inclusive. Parcours 2 : Les outils de différenciation et d'évaluation. Ces ressources sont autant de supports pour soutenir les enseignements du primaire et du secondaire dans leurs échanges avec ces apprenants nouvellement arrivés. Sur le plan national, les ressources du Ministère postées sur Eduscol mettent l'accent sur l'importance d'accompagner et de rassurer les parents et les élèves allophones nouvellement arrivés pour qu'ils s'engagent avec confiance dans une nouvelle scolarité en France. Nous citerons quatre fiches : Fiche 1 : réussir l'accueil dans l'institution, Fiche 2 : le déroulement de l'accueil dans le premier degré, Fiche 3 : le déroulement de l'accueil dans le second degré : du premier accueil à l'affectation, Fiche 4 : favoriser l'inclusion dans les écoles et établissements scolaires (Site Éduscol, 2022).

## Quels enjeux humains, liés à l'accueil inédit de réfugiés, pour la communauté éducative française ?

### Porter une attention soutenue aux traumatismes vécus par les élèves issus d'une immigration forcée

Une autre difficulté s'impose aux enseignants français par la prise en charge d'enfants ou d'adolescents ukrainiens victimes de traumatismes. Les enseignants concernés sont invités à accorder

1. Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Aquitaine. D'après la carte de France citée, cette Académie a scolarisé un nombre conséquent d'enfants ukrainiens.

> Une attention particulière à l'accueil de l'enfant [...] la facilitation de son intégration dans le groupe lui apportera un sentiment de sécurité indispensable. Il est important que tous les personnels des écoles, collèges et lycées se montrent à l'écoute des enfants ou des adolescents qui même non francophones pourront avoir besoin de verbaliser leurs ressentis et leur compréhension des événements. Dans ce cadre, un dialogue avec les responsables légaux voire les personnes qui les accueillent en France est à favoriser (Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2022).

Dans un contexte national marqué par cette entrée sur le sol français d'enfants de réfugiés ukrainiens et de mineurs isolés, tous les acteurs de l'éducation nationale se sont donc accordés pour les recevoir au sein de l'École de la République. Une occasion de leur présenter le système éducatif français et d'en rappeler plusieurs de ses principes essentiels : d'abord, l'importance de l'accès à l'éducation pour tous les enfants relevant de l'obligation scolaire et le rôle clé de l'éducation nationale dans la mise en œuvre de la scolarisation d'élèves allophones nouvellement arrivés[2] au même titre que celle des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, conformément à l'article L.111-1 du code de l'éducation et aux engagements internationaux de la France qui garantissent à tous les enfants de six à seize ans l'accès à l'instruction dès lors qu'ils sont présents sur ce territoire national, quels que soient leur nationalité, leur situation personnelle ou leur mode de vie. Puis, la nécessité de renforcer la formation des équipes pédagogiques avec l'appui des CASNAV[3], structures d'expertise académiques qui mobilisent tous les dispositifs afin de mieux organiser la scolarité des publics allophones et itinérants. La formation des enseignants et ses contenus constituent un enjeu crucial pour une meilleure connaissance des problématiques spécifiques à l'inclusion des élèves allophones, pour la qualité de leur accueil relevant de la responsabilité de toute la communauté éducative. Aussi, renouveler et adapter les contenus et les pratiques pédagogiques pour mieux comprendre les processus d'apprentissage et mettre en oeuvre une évaluation différenciée et positive : telle est la mission hautement valorisée des CASNAV à destination de tous les enseignants.

2. Désignés par EANA.

3. Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

## Où l'on reparle de la formation des enseignants en FLS (Français Langue Seconde) dans le système éducatif, du primaire au secondaire …

La mise en œuvre du principe d'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés, déjà défini par les circulaires parues au B. O. n° 37 du 11 octobre 2012 est devenue un enjeu majeur face à l'augmentation des arrivées et de la diversité des profils de ces élèves étrangers en France. Selon « l'annual risk analysis », publié par l'agence FRONTEX,[4] en 2015, les réfugiés étaient surtout originaires de la Syrie, de l'Afghanistan et de l'Erythrée. Ces enfants réfugiés ne maîtrisaient que peu, voire pas du tout la langue française. L'organisation en place pour les intégrer dans le système éducatif découlait de la circulaire du 2 octobre 2012[5] et se présentait telle qui suit : d'abord, ils devaient passer des tests pour être correctement orientés. Le CASNAV se chargeait d'accueillir ces enfants syriens et afghans et d'évaluer leur niveau scolaire pour les répartir dans les classes du cycle primaire et secondaire. Cependant, si l'objectif final était alors « l'inclusion dans les classes ordinaires », la scolarisation de l'enfant nécessitait « temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. » La mise en place des $UPE_2A$ pour ces élèves allophones arrivants servait d'étape transitoire en leur proposant du soutien scolaire au premier cycle (des heures en plus) et un regroupement spécifique dans le cycle secondaire (au début, ces élèves ne partageaient que quelques cours dans les classes dites « normales »). Si les plus de 16 ans ne relevaient pas de l'obligation d'instruction, la circulaire soulignait qu'ils « doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes » pour accéder à la maîtrise de la langue (orale et écrite) et développer leur projet professionnel pour intégrer une formation. Ces indications seront importantes pour évoquer la scolarisation des réfu-

4. Agence européenne gérant la gestion de la coopération opérationnelle aux frontières extérieures des Etats membres de l'UE.

5. Cette circulaire visait à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère sont fixées par la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002. Cette scolarisation relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. Nous soulignons.

giés, migrants afghans et syriens, et celle proposée aux enfants réfugiés ukrainiens.

La question de la formation de l'ensemble des acteurs du système éducatif à l'accueil et à l'accompagnement d'un nouveau flux de réfugiés venus d'Ukraine est devenue plus prégnante. L'enseignant de Français Langue Seconde est plus que jamais un référent pour accompagner l'inclusion de l'EANA en classe ordinaire et un guide pour la différenciation pédagogique au niveau d'une école ou d'un établissement. La pédagogie du Français Langue Seconde et l'appui sur le plurilinguisme se révèlent, plus que jamais, être des leviers d'inclusion en classe ordinaire de l'école primaire jusqu'au lycée. À ce titre, le projet de recherche GRE 19-05, mené par le Département d'Innovation et Formation Didactique, de Philologies intégrées et de Psychologie évolutive de l'Université d'Alicante, dirigé par Maria-Teresa del-Olmo-Ibáñez (del-Olmo-Ibáñez *et al.*, 2022), était à l'avant-garde des questions soulevées aujourd'hui par la formation des enseignants de l'enseignement primaire en Espagne, en France, en Italie et en Grèce, en matière de multiculturalisme et de multilinguisme leur permettant de répondre aux besoins de leurs élèves allophones notamment. Nous ajouterons que cette enquête répond aux questions qui se posent avec acuité face à l'accueil des apprenants ukrainiens en France. La formation (Devriésère, 2022 y Lahmami, 2020) de l'ensemble des acteurs du système éducatif s'impose d'autant plus fortement qu'il manque un nombre important de professeurs en France pour cette rentrée scolaire 2022-2023. Face à cette pénurie d'enseignants (Hugues, 2022),[6] l'Éducation Nationale française renforce son recrutement de contractuels, formés sur quatre jours pour enseigner à des élèves du primaire et du secondaire. Cette « solution » a fait débat au cœur même de la société française car elle répond de manière insatisfaisante à une promesse politique : « un professeur devant chaque classe » !

6. https://www.publicsenat.fr/emission/sens-public, émission du 8 juin 2022 en ligne. *Sens public* est une émission de débats sur Public Sénat, animée par Thomas Hugues. Dans cette émission, on apprend que des milliers de postes d'enseignants sont à pourvoir pour cette rentrée scolaire. Les raisons d'un vrai manque d'attractivité du métier sont analysées au cours du débat où les porte-parole syndicaux s'interrogent sur la concrétisation des propos tenus par le nouveau ministre de l'Éducation nationale : « On va avancer ensemble car on ne pourra réformer et avancer qu'avec les enseignants, les enseignantes et l'ensemble de la communauté éducative » a assuré Pap Ndiaye, lors d'un déplacement en Bretagne.

### …et de la place des parents

En outre, dans le cadre du suivi de la scolarité des enfants allophones, l'intérêt des enseignants pour un vrai dialogue avec les parents s'est encore accru avec l'accueil de jeunes ukrainiens. L'opération intitulée, « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants », menée en partenariat avec la direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité (Ministère de l'Intérieur) s'est développée dans les territoires où ces arrivants non francophones sont les plus nombreux, et plus particulièrement en zone d'éducation prioritaire. Les initiatives se sont multipliées pour accompagner les parents dans l'acquisition de la langue française, la connaissance des valeurs de la République et la compréhension du fonctionnement et des attentes de l'École. Ainsi on peut se réjouir d'avoir vu, dès le mois d'avril 2022, des textes officiels postés sur le site du ministère de l'Education Nationale et traduits en langue ukrainienne (Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2022, pp. 1-8; Éduscol, 2022) pour en faciliter la compréhension par le public concerné. Un livret d'accueil bilingue a donc été créé, adressé aux parents et aux élèves allophones nouvellement arrivés. C'est un outil d'information et de communication indispensable pour leur expliquer l'organisation de la scolarité à l'école, au collège et au lycée, ainsi que l'accompagnement mis en œuvre pour l'apprentissage du français langue de scolarisation. Traduit actuellement en douze langues, ce livret présente une version audio disponible dans certaines langues. Les parents et leurs enfants se trouvent désormais mieux guidés dans leur prise de repères du système scolaire français.

## Quels moyens financiers pour *bâtir* une école française ouverte à tous les enfants réfugiés ?

### Vers une école inclusive plus égalitaire et plus juste

La volonté de promouvoir une École inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun, est un enjeu crucial pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite

scolaire et éducative. Pap Ndiaye, le nouveau ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse en France, a répété dans de nombreuses conférences de presse tenues lors de cette rentrée scolaire 2022-2023 son désir de travailler à bâtir une école qui accueille tous les enfants de France, car, dit-il, c'est poser les fondations d'une société plus juste. Il a répété à maintes occasions sa volonté de permettre à chaque élève, quelle que soit sa situation, de se réaliser pleinement, mais que les défis à relever restent immenses. En continuant de donner davantage de moyens à l'école inclusive, il souligne que le Gouvernement entend poursuivre cet effort au long cours.[7] L'expression récurrente « *davantage de moyens* » dans les nombreux discours de Pap Ndiaye mériterait des précisions : moyens humains ou financiers ? Les deux épithètes conviennent, mais ils sont soumis à *des défis* comme le rappelle le titre de cet article. Concernant les aides financières, on sait que les élèves ukrainiens peuvent bénéficier d'actions de solidarité en fonction de leur situation. Les écoles et les établissements qui souhaitent mettre en place des actions de solidarité peuvent contacter les associations agréées et impliquées au profit de l'Ukraine, notamment les associations pour lesquelles existe une convention au niveau national : la Croix-Rouge, Amnesty international France-AIF, le Secours populaire français ou Action contre la faim. (Ministère Français de l'Éducation Nationale, 2022)

## Des défis, géopolitique et éthique : la France à l'épreuve du multiculturalisme et du droit d'asile universel

Avant que les talibans n'entrent dans Kaboul, la France avait recueilli 10 000 syriens (Gemenne et Thiollet, 2022). Que va-t-il advenir de ces nouveaux réfugiés afghans qui cherchent à quitter leur pays après le rapatriement des nationaux, européens et américains ? Ce conflit serait officiellement terminé, pourtant un flux migratoire vient toujours d'Afghanistan, il suscite des débats dans l'opinion publique française. Qui sont ces hommes, ces

7. Nous résumons l'audition au Sénat du Ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse Pap NDIAYE, diffusée en direct le 13 juil. 2022 sur *YouTube*. Mais aussi ses propos lors d'une conférence de presse tenue le vendredi 26 août 2022 à 9h30 à l'occasion de la rentrée scolaire. Globalement, le ministre reprend les idées-clés d'école inclusive, d'école plus juste...

femmes et ces enfants récemment exilés dans l'Hexagone ? Le ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères, le ministère de l'Intérieur et le ministère des Solidarités assurent que : « L'ensemble des services de l'État reste pleinement mobilisé pour assurer de nouvelles évacuations de nos compatriotes [...] ainsi que des Afghanes et Afghans particulièrement menacés à raison de leurs engagements » (Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer français, 2021). Toutefois, les associations humanitaires et culturelles françaises soulignent l'infléchissement de l'élan des collectivités (Birchem, 2022) envers ces « 4 510 Afghans accueillis en France ». Parmi eux figurent des femmes et de jeunes filles qui n'avaient plus accès à la scolarisation dans leur pays d'origine. En 2022, l'ONU regrettait « [...] l'espoir brisé des filles à nouveau privées d'école, après la décision des Talibans d'ordonner la fermeture des collèges et lycées pour les filles en Afghanistan» (Nations Unies, 2022). Le 2 mars 2021, une conférence consacrée à l'Afghanistan s'est tenue à l'Hôtel de Ville de Paris (Ville de Paris, 2022). Différents intervenants, Bruno Morel, le Directeur Général d'*Emmaüs Solidarité*, *Amnesty international France*, *La Fédération internationale pour les Droits Humains*, *Enfants d'Afghanistan et d'ailleurs*, s'étaient réunis pour évoquer la situation de ce pays et les droits humains universels avant de déterminer comment Paris pouvait soutenir et accueillir les familles afghanes. Localisée dans le temps et l'espace, cette généreuse initiative révèle néanmoins l'absence de coordination à l'échelle des États européens au lendemain de la prise de Kaboul ; ce manque contraste avec leur décision rapide et concertée dans le contexte de la guerre en Ukraine d'un régime de *protection temporaire* dont nous avons parlé en début d'article.

## Conclusions

En somme, l'élan de solidarité en France devrait être le même pour tous les migrants et les réfugiés. Puissent les enfants, quels que soient leur pays d'origine et surtout leurs cultures, filles et garçons sans discrimination, accéder à l'éducation, ici et ailleurs, afin de construire leur avenir dans un monde complexe et difficile pour eux !

## Bibliographie et sitographie


Birchem, N. (2022). *Un après, que sont devenus les afghans exfiltrés en France* https://www.la-croix.com/France, Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n.° 2002-063 du 20 mars 2002.

Del-Olmo-Ibáñez, M. T., Cremades-Montesinos, A. et Gutiérrez Fresneda, R. (2022), *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo : España, Francia, Italia y Grecia*. Peter Lang.

FRONTEX (2015). *Strategic risk analysis.*

Devriesere V. (2022). Multilinguisme et interculturalité : les perspectives actuelles de la formation en Europe. In del-Olmo-Ibáñez, M. T., Cremades-Montesinos, A., Gutiérrez Fresneda, R. (eds.) *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo : España, Francia, Italia y Grecia*. Peter Lang.

Gemenne F. et Thiollet H., (2022). L'accueil des réfugiés ukrainiens et l'universalité du droit d'asile. *Hommes & Migrations*, 180-184. https://www.cairn.info.

Lahmami, H. (2020). *Vers une école inclusive par le numérique. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines*. Moulay Ismail, Meknès, partenariat stratégique avec les ClassLabs, projet ANGE, Bordeaux. https://www.classlab-ange.eu. Consulté le 16 septembre 2022.


## Sites officiels consultés en ligne :


Site du Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. https://www.education.gouv.fr accueil-et-scolarisation-des-enfants-ukrainiens, Consulté le 16 septembre 2022.

Site du Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer français. https://www.interieur.gouv

Site des Nations Unies. https://news.un.org/fr/story/2022/03

Site de la ville de Paris. https:// www.paris. La-situation-en-afghanistan-au-coeur-d-une-conference-a-l-hotel-de-ville.

Site Éduscol. https://www.eduscol.education.ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones.

Site Public Sénat. https://www.publicsenat.fr/emission/sens-public.

16

# L'intercompréhension en contexte plurilingue et multiculturel : innovation, défis et pistes dans la formation des enseignants

Alexandra Marti
Universidad de Alicante

## Introduction

L'Union Européenne se caractérise par la richesse de sa diversité linguistique et culturelle et souhaite en faire un avantage (Caddéo & Jamet, 2013). Comme arguent Escudé et Janin (2010a), l'espace européen se partage ainsi en trois grandes familles de langues : romanes (42%), germaniques (39%) et slaves (16%). L'intercompréhension trouve toute sa légitimité dans cet espace plurilingue et multiculturel et s'enrichit des contacts, des transferts, des cultures et des échanges spontanés entre différents groupes de langues. C'est alors que la frontière linguistique s'estompe, favorisant le continuum entre les langues, véritable socle à l'intercompréhension.

Parmi les institutions favorables à l'intercompréhension, Janin (2008) en énumère cinq : *le Conseil de l'Europe* (fervent promoteur du plurilinguisme au sein de ses États-membres), *la Commission européenne* (appui financier inconditionnel pour mener à bien des projets sur l'intercompréhension comme *EuRom4*, *Galatea-Galanet*, *EuroCom*, *Euromania*, et souhaitant son intégration curriculaire dans les programmes éducatifs), *l'Union latine* (mise en place d'une multitude d'initiatives attrayantes sur l'intercompréhension entre langues romanes destinées au jeune pu-

blic scolaire et organisation de plusieurs rencontres scientifiques pour sensibiliser les enseignants à l'usage de la méthode), *la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France* (soutien financier infaillible pour les programmes de recherche et développement sur l'intercompréhension ayant comme noyau dur la langue française), *le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres* (puissant acteur institutionnel qui accorde beaucoup d'importance à l'intercompréhension pour former les enseignants).

Pourtant, malgré le contexte plurilingue et multiculturel de l'Europe, force est de constater la tendance à uniformiser l'hégémonie de la langue anglo-américaine. Dans cette tension permanente, l'intercompréhension, considérée comme une innovation dans l'enseignement/apprentissage des langues, peut-elle favoriser l'éducation plurilingue et multiculturelle ? Cet instrument pédagogique au service des langues peut-il s'intégrer facilement dans l'enseignement des langues ? Quelles pistes proposent les défenseurs de l'intercompréhension pour consolider la diversité culturelle et linguistique en milieu scolaire ? C'est ce que nous nous proposons d'analyser dans ce chapitre en présentant, dans un premier temps, les principes et les atouts de l'intercompréhension. Chemin faisant, nous montrerons les obstacles auxquels elle se heurte pour s'intégrer dans l'enseignement des langues. Enfin, des recommandations offertes par divers chercheurs seront exposées et discutées afin de promouvoir l'intercompréhension dans la formation des futurs enseignants.

## L'intercompréhension en milieu éducatif

### Principes et avantages de l'intercompréhension

Escudé (2020) énumère les principales caractéristiques d'une méthodologie axée sur l'intercompréhension intégrée. Il nous a semblé opportun de les résumer.

- Le continuum comme l'ADN de l'intercompréhension. La proximité des langues fait naître des similitudes. Travailler sur plusieurs langues permet de détecter les traits similaires et divergents tout comme les lignes de partage et/ou de sépara-

tion. Comme l'indique Escudé (2020), il est important de prendre en compte l'ordre géolinguistique des langues (portugais, galicien, castillan, catalan, occitan, italien, roumain), permettant de voir la saillance des occurrences. Dans ce continuum, les petites langues, souvent écartées, doivent être prises en considération car elles confortent la continuité et la cohérence du système. L'intercompréhension fait jaillir, en plus des transparences lexicales, les parallélismes syntaxiques et morphologiques.

- L'intercompréhension intégrée. Cette intégration peut se faire, selon Escudé (2020), lors de trois situations bien distinctes :
  1. Enseignement/apprentissage d'une Langue Vivante Étrangère ou Régionale (LVER). Dans ce cas, l'intercompréhension s'y intègre opportunément. Les apprenants découvrent le système linguistique de la langue cible afin de mieux appréhender son fonctionnement. Il importe, cependant, de bien doser le temps entre l'approfondissement de la langue étrangère et la compréhension des langues médianes via l'intercompréhension.
  2. Enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation. Ici, l'intercompréhension facilite la compréhension métalinguistique. Les langues médianes permettent de cibler le fonctionnement de la langue première tout comme certains faits de langues.
  3. Enseignement/apprentissage d'une discipline scolaire dans une autre langue. Dans cette optique, l'intégration intégrée fournit des documents d'apprentissage de la discipline dans des langues médianes. La finalité est le décodage et la compréhension écrite de ces langues de manière individuelle ou collective.
- Statut des langues médianes.
  Le fonctionnement de l'intercompréhension intégrée est possible au sein de langues de la même famille linguistique. En revanche, plus les langues diffèrent et plus la compréhension devient difficile. Le manuel européen *Euromania* dont l'intercompréhension en est l'ADN permet la non-concurrence des langues romanes.

Pour Castagne (2011, 2016a), la prise en compte de la proximité géographique ou la parenté des langues est également néces-

saire dans la compréhension de multiples langues. Voici la typologie des langues qu'il dresse à partir des résultats obtenus par les membres du programme InterCompréhension Européenne (ICE) :

- langues voisines et parentes du français : espagnol, italien, portugais ;
- langues voisines et non parentes du français : anglais, allemand, néerlandais ;
- langues non voisines et parentes du français : roumain ;
- langues non voisines et non parentes du français : suédois, russe, turc... (Castagne, 2011, p. 86).

Selon Castagne (2016a), l'intercompréhension favorise la *communicance* au niveau de l'expression (en privilégiant l'usage de la langue maternelle ou une autre langue bien maîtrisée, et en prenant en considération le contexte multilingue et le répertoire linguistique d'autrui) et au niveau de la compréhension (en donnant l'accès à une multitude de langues voisines, parentes ou non, de la langue maternelle par le biais des proximités linguistiques entre les langues dans les domaines de la phonétique, morphologie, syntaxe et lexicale).

Pour Meissner (2008), la « méthode intercompréhensive », en plus d'être un puissant outil pour développer la lecture et l'écoute entre langues voisines, se présente aussi, comme une stratégie performante, pour l'éveil aux langues et la considération du multilinguisme. Comme l'explique Meissner, l'intercompréhension est en étroite relation avec les concepts-clés de la didactique des langues étrangères comme l'acquisition, la motivation, le savoir-être, le savoir-faire, le savoir-apprendre, etc.

Prenant l'exemple du « bain linguistique », Meissner montre que la « compréhensibilité » de productions écrites et orales permet le début de l'apprentissage via l'exposition d'un abondant input en langue cible. Dans cette méthode, la responsabilité de l'apprenant est primordiale. Le professeur n'est qu'un guide en matière d'apprentissage du plurilinguisme. Pour Meissner (2008, p.235) : « La didactique du plurilinguisme (ou la didactique de l'intercompréhension) est une didactique transférentielle, elle se veut transversale par rapport aux différentes matières linguistiques sans pour autant remplacer les didactiques spécifiques (de l'anglais, de l'espagnol, etc.) ».

Tyvaert (2008) est favorable à une réforme de la didactique des langues par le biais de l'intercompréhension. Selon lui, le fait d'observer des apprenants, en phase de compréhension directe, sur des textes en plusieurs langues, permet de déterminer les stratégies mises en place et d'ébaucher une théorie de l'intercompréhension invitant à analyser les capacités linguistiques pour le développement d'une compétence plurilingue.

Comme l'explique Tyvaert (2008), l'intercompréhension met en jeu un « dialogue linguistiquement asymétrique » entre deux locuteurs qui s'expriment chacun dans leur langue maternelle. Cet échange mobilise alors deux langues différentes et chaque locuteur maîtrise les subtilités de sa propre langue. La question de la similitude des langues prend alors toute son importance. Lire des textes dans plusieurs langues en les ayant aussi dans sa langue maternelle permet de découvrir progressivement un nouveau contenu linguistique.

## Obstacles de l'intercompréhension en milieu scolaire

Malgré les atouts de l'intercompréhension, son intégration dans l'éducation se heurte à de nombreuses difficultés. Escudé et Janin (2010a) pointent du doigt un système éducatif trop étanche et non efficace pour l'apprentissage des langues et une idéologie nocive qui prône une langue unique comme solution aux problèmes communicatifs dans un monde globalisé, excluant ainsi la diversité des langues et des cultures.

Partageant l'opinion des auteurs cités auparavant, l'intercompréhension doit prendre en considération cette réalité des systèmes éducatifs afin de franchir ces obstacles, et par là même, s'insérer dans l'enseignement en proposant de nouvelles méthodologies, et en montrant qu'elle peut innover l'organisation scolaire via l'intégration du plurilinguisme et l'éthique qu'il véhicule. Pourra-t-elle, pour autant, vaincre le monolinguisme omniprésent au sein de la majorité des systèmes éducatifs européens ?

Comme l'expliquent Escudé et Janin (2010a), la diffusion de l'intercompréhension peine à se développer, en raison de ce monolinguisme absolu, dans la plupart des nations européennes modernes. L'école enseigne ainsi la langue de l'État-nation. Tout est centralisé et « toute différence langagière signifie une anomalie sur cet espace uni, ou bien la nécessité de trancher l'espace en

nations étrangères (Escudé & Janin, 2010ª, p. 116). C'est le cas de la France, mais aussi de plusieurs pays européens, où l'école a hiérarchisé les langues en les rendant étanches. Les conséquences qui en résultent montrent l'inefficacité de l'enseignement des langues et le manque de légitimité accordé à l'intercompréhension qui favorise justement les interactions entre locuteurs de langues différentes. Les deux auteurs critiquent l'étanchéité des savoirs, donnant lieu au cloisonnement des disciplines, à la séparation des matières et à l'étanchéité des langues.

Le constat d'Escudé et de Janin (2010a) est une réalité alarmante : les départements de nos universités sont bien souvent cloisonnés et peu de passerelles sont établies entre langues et savoirs. Voilà une autre raison pour laquelle l'intercompréhension se trouve en conflit avec le système éducatif qui rend étanche les disciplines.

Un autre obstacle auquel se heurte l'intercompréhension concerne le fait que l'enseignement des langues se centre sur l'approche actionnelle et communicative. Or, la stratégie de l'intercompréhension se focalise surtout sur la compréhension écrite. D'où l'obstacle interne car « la demande institutionnelle et sociale est celle d'une maîtrise de la production, surtout orale ». (Escudé, Janin, 2010ª, p. 118).

Enfin l'obstacle de taille déjà évoqué est l'apprentissage des langues étrangères qui concerne une seule langue, considérée comme langue universelle : l'anglais. Les chiffres dans l'enseignement des langues étrangères en France et dans les autres pays européens sont incontestables. L'anglais est la première langue étrangère apprise. Ce qui s'avère complètement contradictoire avec la politique des instances européennes prônant à outrance le plurilinguisme dans l'apprentissage des langues (Escudé, Janin, 2010a).

Castagne (2016b, p. 136) prône de développer une « géopolitique romane durable » dans laquelle naîtrait un « sentiment de solidarité et d'union romane ». Pour l'auteur, l'intercompréhension romane permet d'unifier les langues romanes, ainsi que l'appartenance à la communauté romanophone tout en s'appropriant un niveau acceptable dans chacune d'entre elles. Comme l'indique l'auteur, une langue perdurera dans son usage si elle comporte des enjeux économiques, sociaux et culturels, etc. Or, l'émergence d'une lingua franca n'est pas le remède efficace à

l'espace roman car elle condamnerait les autres langues à la marginalisation et elle triompherait et s'imposerait comme langue unique à tous les niveaux. Pour Castagne, la solution est l'intercompréhension qui garantit l'équité entre les locuteurs.

## Pistes didactiques pour promouvoir l'intercompréhension

Prendre des risques est une solution, comme l'indiquent Escudé et Janin (2010a, p. 119), car « l'intercompréhension ne pourra trouver sa place que si elle démontre qu'elle constitue une alternative au tsunami anglophone ». Le fait de recourir systématiquement à l'anglais dans les échanges, marginalise les autres langues, et rend inutile l'éveil aux différentes langues. Or, l'intercompréhension se fonde sur la diversité des langues pour développer une conscience au plurilinguisme et à la citoyenneté.

L'approche d'ouverture de l'intercompréhension est en cela un excellent instrument : loin d'opposer telle langue à telle autre, il s'agit simplement de donner aux citoyens les méthodes dont ils ont besoin pour circuler librement en contexte plurilingue et multiculturel au cours de leur existence (Escudé & Janin, 2010a).

L'intercompréhension a la lourde tâche de prôner l'enseignement des langues dans leur diversité plutôt qu'une seule et unique langue, mais elle doit aussi introduire dans ses pratiques l'anglo-américain. Voilà toute l'originalité et la puissance de cette approche.

Les recommandations d'Escudé et Janin (2010a), que nous résumons ci-dessous, sont très pertinentes et applicables en milieu scolaire.

- Intégrer en Europe la langue d'enseignement avec les langues apparentées. Par exemple, le français et les langues romanes. C'est de cette manière que les apprenants prendront conscience de la réalité du continuum et des différences entre les langues.
- Prendre appui sur les langues connues des apprenants pour aller vers d'autres langues.
- Aider les apprenants à s'ouvrir à la diversité des langues et à adopter une attitude positive et empathique envers les autres langues.

Pour sa part, Castagne (2016b, pp. 136-137) énumère trois choix fondateurs ayant comme noyau dur la langue et la culture romanes :

- Utiliser la compréhension réciproque romane en préservant sa langue maternelle en suivant une formation à l'intercompréhension et en promouvant le plurilinguisme roman à court, moyen et long terme. L'objectif ultime serait de créer des synergies entre toutes les formes d'intercommunication romanes et d'éduquer les locuteurs romanophones à s'y habituer sans avoir à recourir systématiquement à l'anglais.
- Utiliser la compréhension réciproque romane pour faciliter les mobilités, etc.
- Utiliser la compréhension réciproque romane pour générer de la croissance économique.

De surcroît, Modard montre l'importance de familiariser les jeunes à la diversité linguistique et culturelle du français. Il condamne le fait que les manuels scolaires imposent une langue « standard » et une culture idéalisée. La variation ou les registres de langue sont mis de côté : « Or la richesse d'une langue vient aussi du fait qu'elle véhicule des identités et des cultures particulières. C'est en cela que toute langue constitue un témoignage éloquent de ce qu'est la diversité vécue au quotidien (médias, école, famille) ». (Modard, 2010, p. 56).

D'où l'importance d'évoquer, comme le mentionne l'auteur, « la variation linguistique » d'une langue auprès de très jeunes apprenants, et par là même, la diversité linguistique et culturelle inhérente à toute langue. C'est ainsi que les enfants seront habitués à analyser les situations linguistiques auxquelles ils sont exposés quotidiennement d'un point de vue culturel et interculturel. Chemin faisant, ils développeront une meilleure « conscience linguistique » et de réelles aptitudes métalinguistiques, leur permettant de mieux comprendre certains aspects langagiers.

Comme l'explique à juste raison, Modard, l'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas uniquement à l'acquisition d'une compétence communicative, elle doit aussi permettre une meilleure compréhension du langage et une plus grande tolérance par rapport aux autres.

Par ailleurs, la séquence d'intercompréhension de Rho Mas (2016) mise en place, durant trois séances présentielles, dans une classe internationale de CM2, auprès d'enfants plurilingues, constitue d'autres pistes intéressantes à exploiter. Les questionnaires préliminaires, et ceux donnés à la fin de la séquence, révèlent l'impact de l'approche intercompréhensive sur la perception des langues étrangères. Chemin faisant, l'étude montre que la maîtrise de deux langues romanes favorise l'intercompréhension des langues de la même famille linguistique.

La prise en compte de la diversité linguistique des classes s'avère donc primordiale. Pour ce faire, la biographie langagière des apprenants joue un rôle capital. Partageant l'opinion de Rho Mas (2016), il faut conduire les élèves à expliciter leur répertoire langagier afin qu'ils en prennent conscience et qu'ils réfléchissent eux-mêmes à leur parcours linguistique en perpétuelle évolution. D'où l'intérêt de recueillir à chaque rentrée des classes les informations nécessaires concernant le répertoire langagier des apprenants.

Il est intéressant, à présent, de mentionner le Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues (CARAP), publié par le Centre européen des langues, et mis à l'honneur par Caddéo et Jamet (2013). Ces approches plurielles des langues et des cultures renvoient à des approches didactiques mettant en relief des activités qui présentent simultanément plusieurs variétés linguistiques et culturelles lors du processus d'enseignement/apprentissage. Le but des chercheurs est de développer cette « compétence plurilingue et pluriculturelle » tant prôné par le Conseil de l'Europe. Le CARAP cherche avant tout à décloisonner le modèle traditionnel de l'enseignement des langues et prône une approche plurielle. Pour ce faire, quatre types d'approches plurielles sont retenus pour l'enseignement des langues, parmi lesquelles : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée et l'intercompréhension.

Comme soulignent Caddéo et Jamet (2013, p. 25) :

> On voit bien comment, petit-à-petit, d'une notion de plurilinguisme conçue comme adjonction de plusieurs langues, on passe à une notion de circulation entre les langues, beaucoup plus souple, ductile, moins dogmatique. À l'intérieur de ce cadre, l'intercompréhension apparaît comme une proposition tout à fait performante.

Andrade et Aráujo e Sá (2008, p. 282), quant à elles, énumèrent trois grandes dimensions à prendre en considération pour les formations des enseignants :

- **Une dimension sociale et politique :** le corps professoral comprend les implications de son enseignement et prend conscience de sa capacité à éduquer et à valoriser la diversité des langues et des cultures, montrant à chaque apprenant la richesse d'utiliser son répertoire linguistique.
- **Une dimension personnelle :** le corps professoral en formation (re)construit ses représentations sur les langues et cultures.
- **Une dimension didactique :** préparer le corps professoral à organiser des cours susceptibles de mobiliser le répertoire linguistique de tous les apprenants dans de nouvelles situations d'enseignement/apprentissage des langues.

Finalement, pour l'intégration de l'intercompréhension en milieu scolaire, Escudé et Janin (2010b) indiquent, dans un premier temps, qu'il est capital de persuader les instances éducatives et le corps professoral de l'efficacité de cette approche pour l'apprentissage des langues. De surcroît, il faut lutter contre l'étanchéité d'un enseignement qui omet le répertoire linguistique des apprenants et leurs perspectives d'avenir. La déconstruction du mythe d'une lingua franca suffirait à bannir les difficultés de communication entre allophones.

Dans un deuxième temps, les matériels doivent se multiplier par la diffusion des méthodes en s'adaptant aux besoins des apprenants. C'est un travail de longue haleine qui impliquent les autorités éducatives, le corps professoral et les maisons d'édition qui pourront proposer de nouvelles méthodes pédagogiques. En parallèle, des modules au plurilinguisme pourront être impartis. Quel sera alors l'impact de l'intercompréhension ?

> Un meilleur rendement éducatif global, une bien meilleure efficacité individuelle des élèves, donc une sérénité accrue -ou retrouvée-des enseignants, un renouvellement de l'ingénierie éducative et enfin, et ce n'est pas le moins important, la construction d'une citoyenneté tout à la fois fière de ses origines et ouverte aux pluralités d'un monde globalisé. Les enjeux sont ainsi tout à la fois d'ordre éducatif, éthique et politique. Il reste aux différents acteurs, respon-

sables éducatifs, enseignants, prescripteurs, élèves et apprenants, à vouloir s'en emparer. (Escudé & Janin, 2010b, p. 117).

## Conclusions

Au terme de ce chapitre, l'intercompréhension se présente comme une innovation dans l'enseignement/apprentissage des langues, favorisant l'éducation plurilingue et multiculturelle. Elle est à la fois efficace et attrayante, conduisant les apprenants à révolutionner leur rapport aux langues et à remettre en cause certaines idéologies linguistiques. Loin du conflit entre elles, l'intercompréhension valorise les compétences de communication, veille au respect de la diversité tout en garantissant le plurilinguisme et le dialogue fédérateur des rapports individuels.

Ses principes et atouts, reconnus par différentes institutions et plusieurs chercheurs, sont incontestables, malgré sa difficile intégration au sein des pratiques pédagogiques. Les recommandations offertes par ses défenseurs sont très utiles pour l'avenir des approches intercompréhensives dans l'agir professoral.

Comme souligne Janin (2008), il est donc important de former les futurs professeurs de langues ainsi que ceux des disciplines non linguistiques à l'intercompréhension, en leur faisant découvrir ses procédés et ses bienfaits. Tout cela permettrait de les sensibiliser à l'éducation plurilingue. Les futurs professeurs auraient alors à bien d'intégrer l'intercompréhension de manière spontanée et naturelle.

## Références bibliographiques

Andrade, A. I. & Aráujo e Sá, M.-H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants : parcours et possibilités de développement. Dans Conti, V. et Grin, F. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (p.277-298). Georg.

Caddéo, S. & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette

Castagne, E. (2016a). Intercompréhension et analogies entre langues voisines : entre transparences et opacités. Le cas des séquences figées. *Language Design* (special issue).

Castagne, É. (2016b). L'intercompréhension des langues romanes comme vecteur de développement géopolitique. *Hermès, La Revue*, 75, 131-138.

Castagne, É. (2011). Intercompréhension et dynamique des inférences : des langues voisines aux langues non voisine. Dans *Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste* (pp. 81-94). Convegno Internazionale Roma, 20-21 ottobre. Università degli studi Roma Tre

Escudé, P. (2020). Apprendre des langues et des disciplines scolaires ensemble: la fonction centrale des « langues médianes ». L'exemple du manuel *euromania*. Dans B. Schädlich (ed.). *Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0_3

Escudé, P. & Janin, P. (2010a). L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration. *Synergie Europe* 5, 115-125.

Escudé, P. & Janin, P. (2010b). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme. Didactique des langues étrangères.* CLEInternational.

Janin, P. (2008). L'intercompréhension dans une politique francophone du plurilinguisme. Dans Conti, V. et Grin, F. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (p.53-77). Georg.

Meissner, F.-J. (2008). La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. Dans V. Conti, et F. Grin, *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (p.229-250). Georg.

Modard, D. (2010). Familiariser des jeunes apprenants avec la diversité linguistique et culturelle d'une langue : le français d'ici et d'ailleurs. Dans C. Corblin et J. Sauvage. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (p.55-77). L'Harmattan.

Rho Mas, P. (2016). Intercompréhension entre langues romanes : séquence informatisée pour CM2. *Adjectif.net*. http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article376

Tyvaert, J.-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. Dans V. Conti et F.Grin, *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (p.251-276). Georg.

# 17

# El debate sobre el multiculturalismo y el multilingüismo en las aulas indias y su implementación en la nueva política educativa nacional de 2020

Gaurav Sushant
Vellore Institute of Technology, Vellore, Tamil Nadu India

## Introducción

India es culturalmente diversa. El concepto de multiculturalismo se refiere a una amplia gama de teorías, actitudes, sistemas de creencias, normas sociales, costumbres o prácticas y políticas que buscan brindar reconocimiento público y apoyo para la acomodación de grupos culturales no dominantes (Ivison, 2010). El enfoque multicultural es diferente de la diversidad social y cultural. Está más allá de los derechos civiles y políticos fundamentales de la ciudadanía liberal crear un tipo diferente de ciudadanía que permita a otros grupos expresar sus identidades, costumbres y formas de vida (Ivison, 2010). Por otro lado, la educación multicultural se refiere a cualquier forma de educación, instrucción o enseñanza que incorpore historias, materiales de texto, valores, creencias y perspectivas de personas de diferentes orígenes culturales. En la práctica, por ejemplo, mientras enseñan, los profesores pueden modificar o incorporar y ampliar las lecciones para reflejar la diversidad cultural de los estudiantes en un aula en particular. En muchos casos, la «cultura» puede definirse en su sentido más amplio posible, que consiste en razas, etnias, nacionalidades, idiomas, religión, clase, género, orientación sexual y excepcionalidad (Mishra, 2018).

Es muy deseable crear un clima en una clase que pueda facilitar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva. Se puede hacer atendiendo las necesidades de diferentes estudiantes pertenecientes a diferentes contextos culturales, sociales y religiosos. La base de la educación multicultural está en el principio de equidad educativa para todos los estudiantes, independientemente de su cultura. Se esfuerza por eliminar tales barreras a las oportunidades educativas y el éxito de los estudiantes de diferentes orígenes culturales. El multiculturalismo se ha convertido ahora en el tema o idea central de la teoría social y política moderna, en particular, y en el campo de las ciencias sociales contemporáneas, en general. La gestión adecuada de la diversidad cultural existente dentro de un estado se ha convertido en un tema cada vez más importante no solo en los países desarrollados sino también en los países en desarrollo como la India. Nuestros entornos sociales y culturales se caracterizaban por su diversidad y heterogeneidad. Dado que la India es una sociedad multiétnica y multilingüe en el sentido más auténtico, ofrece un entorno intrigante para estudiar y participar en el multiculturalismo (Mishra, 2018).

Desde la perspectiva multilingüe, India se encuentra entre los países con mayor diversidad lingüística del mundo según el *Investing in cultural diversity and intercultural dialogue: Unesco world report* (Unesco, 2009). Hay 22 idiomas reconocidos por la constitución y 121 idiomas hablados por más de 10 000 personas, según los datos del censo de 2001 (Government of India, 2001). Dada la enorme población y los recursos frecuentemente limitados, esta diversidad multilingüe representa un recurso cultural excepcional con oportunidades y desafíos para el sistema educativo ya complicado. La selección del idioma de instrucción está en el centro de las disputas actuales sobre la educación, que se complican por las percepciones de la creciente importancia del inglés como un medio para unir a los indios y las personas en todo el mundo. Los idiomas tienen mucha más importancia que nunca en la nueva política nacional de educación (Ministry of Education, 2020).

## El concepto de multilingüismo y multiculturalismo en el contexto indio

### El multilingüismo

Los académicos definen el término *multilingüismo* de varias maneras. Según Kemp (2009), el multilingüismo es la capacidad de una persona para utilizar tres o más idiomas, ya sea individualmente o en diferentes niveles de competencia, según su educación, carrera, exposición al idioma, etc. De acuerdo con esta definición, cuando una persona cambia o mezcla códigos para comunicarse de manera efectiva, habla muchos dialectos o conversa con fluidez las diferentes variantes del mismo idioma, también se considera multilingüe (Kemp 2009).

El multilingüismo siempre ha sido parte del *ethos* cultural y social de la India. La diversidad, magnitud y complejidad del multilingüismo en la India se caracterizan por el bilingüismo tanto individual como social. En otras palabras, India tiene 1635 lenguas maternas racionalizadas, 234 lenguas maternas fácilmente reconocibles y 22 idiomas principales de cuatro familias lingüísticas diferentes. El censo de la India (2001) dice que 29 idiomas tienen más de un millón de hablantes nativos, 60 tienen más de 100 000 y 122 tienen más de 10 000 (Government of India, 2001).

El censo de India de 2011 también encontró que casi el 35 % de la población del país puede hablar más de un idioma. Este número sube a casi el 45 % en áreas urbanas, y si contamos el dialecto como un idioma separado, el número sube a más del 60 %. Casi el 10 % de la población habla tres idiomas, y en la India urbana ese número es casi el 20 %. El inglés es el segundo idioma que el 34 % de los indios quiere aprender más que cualquier otro segundo idioma (Gupta *et al*, 2015). Los datos del censo también muestran que la cantidad de personas en la India que hablan dos o más idiomas está aumentando rápidamente. Esta variedad de idiomas se puede ver en las aulas indias, donde casi 69 idiomas diferentes se usan como asignaturas y 47 se usan como el idioma principal de instrucción. La radio usa 71 idiomas diferentes, mientras que la prensa usa 87. Esto demuestra que hay una mejora sistemática en la forma en que el Gobierno ha tratado los muchos idiomas del país desde la independencia.

### El multiculturalismo

El multiculturalismo se refiere al intercambio de muchas culturas. La cultura tiene un efecto natural sobre cómo aprende y actúa una persona, y esto debe tenerse en cuenta al incluir las actividades adecuadas y conocer los antecedentes culturales del alumno (Kolb, 1981). En general, la educación multicultural se basa en la idea de equidad; lo que significa que los recursos educativos, los programas y las experiencias de aprendizaje se deben distribuir en función de la necesidad y la equidad, en lugar de la estricta igualdad. La teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner dice que estos sistemas comienzan con lo que está más cerca del alumno y tiene el mayor impacto. Se expande hacia afuera para incluir o abarcar el entorno global y el tiempo (Broffenbrenner, 1974). Mientras explora similitudes y diferencias entre culturas, trata de ayudar a las personas a comprender y valorar su patrimonio cultural y el de otras culturas. Hace que sea más accesible para las personas trabajar juntas y realizar tareas en una sociedad diversa como es la de la India. Los principios de la educación multicultural alientan las estrechas relaciones de trabajo entre la escuela, el hogar y la comunidad. Esto es para que los diferentes grupos de la sociedad puedan tener las mismas expectativas y ayudarse unos a otros. El uso de modelos positivos o personas famosas de diferentes comunidades es una parte importante de la promoción de la educación multicultural en las escuelas indias. En este caso, es importante recordar que la diversidad de culturas, orígenes étnicos y razas de los niños en las escuelas es algo bueno para un país (McCracken, 1993).

## Planificación lingüística en la India posterior a la independencia

La planificación lingüística en la India comenzó después de la independencia. Solo después de obtener la independencia, el Gobierno decidió utilizar diferentes idiomas indios principales en varios dominios oficiales: Administración, educación y medios de comunicación. Luego de elegir los idiomas que iban a ser utilizados en otros dominios, los gobiernos de los estados

emprendieron los ejercicios de planificación lingüística. Las cuestiones relacionadas con la planificación lingüística en la India están directamente relacionadas con las disposiciones constitucionales y la política oficial de idiomas. Después de la independencia, los comités y comisiones de reorganización de los estados se centraron en cuatro principios básicos de conveniencia administrativa: idioma, cultura, desarrollo y unidad. Los nuevos límites estatales se basaron principalmente en la contigüidad lingüístico-geográfica. Este enfoque subrayó la primacía del idioma como una parte significativa de la identidad política y cultural. Afecta seriamente a los dominios críticos de educación, ocupación, administración, economía, política, arte y cultura de los estados y del país (Koul, 2017).

Según el censo de 2011, se hablan 121 idiomas en toda la India. Los estados y territorios de la unión pueden adoptar su(s) idioma(s) oficial(es). Veintidós idiomas oficiales están reconocidos como 'idiomas registrados según la constitución (Government of India, 2011). Las políticas lingüísticas de la India no consisten simplemente en determinar el uso del idioma en dominios de políticas específicos. Por el contrario, están inherentemente entrelazados con preocupaciones sociopolíticas, culturales y económicas. El gobierno central utiliza tres amplias categorías de idiomas en la India: oficial, registrado y clásico. Después de la adopción de la constitución india en 1950, el hindi en escritura devanagari se convirtió en el idioma oficial de la Unión India (artículo 343.1). Además, según la Constitución, «el idioma inglés seguirá utilizándose para todos los fines oficiales de la Unión durante quince años a partir de la fecha de entrada en vigor de esta Constitución» (artículo 343.2). Las revueltas lingüísticas en diferentes partes del sur, oeste y noreste de la India a principios de la década de 1960 llevaron a la modificación del plan original, que habría establecido una política de solo hindi en la India. Como resultado, el inglés se convirtió en el medio de comunicación entre el Gobierno central y los estados en los que no se hablaba hindi (Sharma 2015). Así, desde la independencia de la India, tanto el hindi como el inglés han desempeñado el papel de idiomas oficiales en las esferas legislativa, administrativa, económica, profesional, cultural, educativa y judicial. Además, los dominios administrativos a nivel central y estatal utilizan el hindi, el inglés y cualquier otro idioma regional do-

minante del Estado como idiomas oficiales para enviar órdenes, decretos y otros tipos de comunicaciones entre los estados y entre los estados y el Gobierno central (artículos 345 a 347).

## Idiomas registrados

El octavo anexo de la Constitución de la India ofrece una lista de veintidós idiomas que se perciben como los idiomas oficiales de la India. Los idiomas registrados pueden ser considerados como idiomas oficiales asociados o adicionales. Como señala Sarangi (2009), la categoría de lenguas registradas es una base que permite reconocer formal y constitucionalmente a varias lenguas y sus comunidades en la Administración, la educación, la economía y el estatus social. La política oficial establece que el objetivo del «octavo anexo» es apuntar los idiomas cuyas formas, estilos, expresiones y vocabulario podrían asimilarse al hindi para enriquecer el idioma hindi (artículo 351). India actualmente tiene 22 idiomas oficiales, sin contar el inglés, que se ha convertido en uno de los idiomas esenciales a nivel oficial, pero no figura en el octavo anexo (Sarangi, 2009).

## Fórmula de tres idiomas

La fórmula de los tres idiomas resultó de los ajustes realizados por los líderes políticos con respecto al medio de instrucción en las escuelas y colegios de sus respectivas regiones. Era una estrategia, no un marco de políticas, para la educación lingüística. El Consejo de Educación de toda la India recomendó la adopción de la fórmula de tres idiomas en septiembre de 1956 (Mallikarjun, 2010). Según esta fórmula, todo niño tiene que aprender lo siguiente:

- La lengua materna o la lengua regional.
- El idioma oficial de la Unión, o el idioma oficial asociado de la Unión, si existe (el idioma oficial de la Unión es el hindi y su idioma oficial asociado es el inglés).
- Idioma indio moderno o un idioma extranjero no cubierto anteriormente. Aparte de eso, se utiliza como medio de instrucción.

Se esperaba que todos los gobiernos estatales estuvieran de acuerdo con este plan y lo pusieran en práctica firmemente en la etapa secundaria. Según el procedimiento anterior, en los estados de habla hindi –como Uttar Pradesh, Uttaranchal, Madhya Pradesh, Chhattisgarh, Bihar, Jharkhand, Rajasthan, Himachal Pradesh, Haryana y Delhi–, cada niño debe aprender hindi, inglés y un idioma indio moderno, preferiblemente uno de los idiomas del sur, en el nivel secundario. De la misma manera, cada niño en áreas que no son hindi tiene que aprender el idioma local, inglés e hindi, pero en un orden diferente. Además, esta fórmula dice que la lengua materna o el idioma regional se convierte en el primer idioma y el idioma de instrucción (Vishwanathan, 2001).

La fórmula de los tres idiomas no se ha implementado de manera efectiva en todo el país. Distintos estados interpretaron esta fórmula de diferentes maneras; como resultado, su implementación ha sido desigual. Para los hablantes de lenguas minoritarias (lingüísticas), la fórmula de tres idiomas se convirtió en una fórmula de cuatro idiomas, ya que tenían que aprender su lengua materna, el idioma regional dominante, el inglés y el hindi. En muchos estados de habla hindi, el sánscrito se convirtió en el tercer idioma, en lugar de cualquier idioma indio moderno (preferiblemente del sur de la India), mientras que el Estado que no habla hindi, como Tamil Nadu, funciona a través de una fórmula de dos idiomas (tamil e inglés). Algunas juntas/instituciones permiten incluso idiomas europeos/extranjeros como español, francés y alemán, en lugar de hindi o sánscrito. Solo algunos estados aceptaron la fórmula de los tres idiomas en principio, mientras que otros realizaron algunos ajustes y algunos la cambiaron hasta el punto de que se hizo imposible de implementar (Ratti, 2015).

En estados como Arunachal Pradesh, Goa, Haryana, Jammu y Cachemira, Meghalaya, Nagaland y Sikkim, la lengua materna es el medio de instrucción en menos del 50% de las escuelas. Los principales idiomas como el inglés, el hindi y otros idiomas registrados ocupan un lugar de importancia, incluso en los estados donde los hablantes del idioma no registrado son mayoría (Subhash, 2013). Algunas de las razones por las que no se implementó efectivamente la fórmula de los tres idiomas son las siguientes (Ratti, 2015):

1. Los estados del sur como Pondicherry, Tamil Nadu y Tripura no estaban preparados para enseñar hindi, y los estados de habla hindi no incluían ningún idioma del sur de la India en su plan de estudios escolar.
2. El miedo a estudiar muchos idiomas en el currículo escolar.
3. No todas las lenguas se imparten obligatoriamente en la etapa secundaria.
4. La duración del estudio obligatorio de tres idiomas varía.
5. Elegir a propósito el idioma «dominante» es más útil para obtener una educación técnica y profesional superior y aumentar su valor en el mercado. Por lo tanto, el «tercer idioma» parece inútil.
6. Los estados, en la mayoría de los casos, no cuentan con los recursos adecuados para la provisión de maestros de idiomas adicionales y materiales de enseñanza-aprendizaje.
7. La incapacidad del docente para comprender, hablar y utilizar la primera o segunda lengua de los alumnos.
8. La formación incompleta, incompetente e ineficaz del profesor, de modo que no puede adaptar el material de enseñanza-aprendizaje según los requisitos del alumno objetivo y el idioma de destino.
9. La incapacidad del Gobierno central y estatal para crear oportunidades educativas, sociales, culturales y económicas para las lenguas minoritarias y tribales.
10. La falta de apoyo de los padres y la comunidad y su participación en la creación de un ambiente de aprendizaje dentro del contexto sociocultural de uno.

## *Política nacional de educación 2020* desde una perspectiva multilingüe y multicultural

La *Política nacional de educación 2020* ha enfatizado fuertemente la educación multilingüe y multicultural. Teniendo esto en cuenta, el Consejo Nacional para la Investigación y la Capacitación en Educación (NCERT) ha desarrollado marcos curriculares nacionales en atención y educación de la primera infancia, educación escolar, formación de docentes y educación de adultos. Además, NCERT prepara libros de texto en tres medios de instrucción: inglés, hindi y urdu. Los estados/territorios de la Unión adoptan o adaptan los libros de texto NCERT de acuerdo con las

necesidades locales o traducen el contenido de los libros de texto a su medio de instrucción. Además, NCERT ha emprendido las siguientes iniciativas para introducir a los niños en un entorno multilingüe y multicultural (Ministry of Education, 2022):

- Bajo *Ek Bharat Shreshtha Bharat* se ha iniciado el programa *Bhashasangam* para familiarizar y promover las lenguas maternas y los idiomas indios.
- Los materiales textuales existentes en idiomas incluyen buenas traducciones de historias de idiomas indios, lo que asegura la exposición al carácter multicultural de la sociedad.

La nueva *Política nacional de educación 2020* promueve los idiomas indios como medio de instrucción en las escuelas. Cree que enseñar a los niños su lengua materna puede mejorar su lenguaje cognitivo. Por eso propone una «aplicación temprana de la fórmula de las tres lenguas para promover el plurilingüismo» a nivel escolar. La política de los tres idiomas deja que los estados decidan cuál sería ese idioma. El documento dice que la fórmula de los tres idiomas seguirá aplicándose «teniendo en cuenta las disposiciones constitucionales, las aspiraciones de los pueblos, las regiones y la Unión, y la necesidad de promover el multilingüismo y la unidad nacional». Sin embargo, también dice que habrá mayor flexibilidad en la fórmula de los tres idiomas y no se impondrá ningún idioma a ningún Estado (Varghese y Sunanda Devi, 2022). Los tres idiomas que aprenden los niños serán elegidos por los estados, las regiones y los propios estudiantes, siempre que al menos dos de los tres sean idiomas indios. Junto con los idiomas indios y el inglés, también se ofrecerán idiomas extranjeros, como coreano, japonés, tailandés, francés, alemán, español, portugués y ruso, en el nivel secundario para aprender sobre el conocimiento y las culturas globales (Sharma, 2021). La nueva política educativa también ha incluido la importancia del idioma hindi al ajustar principalmente la influencia de la lengua materna. Basada en los valores de la vida india, la nueva política educativa pone énfasis en promover, restaurar y difundir las tradiciones indias, la cultura y los idiomas indios (Sharma, 2021).

## Conclusión

En el contexto indio, el multilingüismo debe verse como una ventaja que la historia ofrece a los indios, y no como un problema. El multilingüismo también ayuda a desarrollar habilidades metacognitivas y metalingüísticas. Los niños aprenden a expresar el mismo pensamiento con diferentes códigos en diferentes idiomas a una edad muy temprana. Son conscientes de las distinciones sociales en las normas culturales que influyen en cómo se observarán las interacciones interpersonales en varios contextos discursivos. Así les enseña a vivir en armonía con los demás en la sociedad. El lenguaje no se interpreta como un sistema autónomo fuera de la cultura, sino como una manifestación de la cultura. Como sistema, está diseñado para acoger cualquier tipo de diversidad y pluralidad cultural. Las personas que viven juntas cooperan y utilizan los recursos de la misma sociedad han llevado al surgimiento del multiculturalismo en comunidades multilingües y heterogeneidad lingüística. Por eso, la *Nueva política educativa 2020* ha dado un fuerte énfasis a la educación plurilingüe y multicultural. Como se discutió anteriormente, la nueva política de tres idiomas impulsará el sistema educativo indio y eliminará las barreras sociales. Es una iniciativa importante para garantizar el desarrollo general de la sociedad india. Su objetivo es promover la preservación y el desarrollo de todas las lenguas indias. Fue la primera vez que la nueva política convirtió la lengua materna en el medio de educación en el nivel primario, teniendo en cuenta los intereses del pueblo indio en la política educativa. La inclusión de la lengua vernácula en la educación dará nueva vida a las lenguas en peligro de extinción y ayudará a mantener a los niños conectados con su cultura.

## Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45 (1), 1-5. https://doi.org/10.2307/1127743

Government of India (2001). *Census of India*. http://censusindia.gov.in.

Government of India (2011). *Census of India*. http://censusindia.gov.in.

Gupta, S., Allen, R., Chattarji, S. y Chaudhuri, S. (2015). *Reconsidering English studies in Indian higher education* (p. 100). Routledge.

Ivison, D. (ed.) (2010). *The Ashgate research companion to multiculturalism.* Routledge.

Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. En: L. Aronin y B. Hufeisen (eds.). *The exploration of multilingualism: development of research on multilingualism and multiple language acquisition* (pp. 11-26). John Benjamins.

Kolb, D. A. (1981). Experiential learning theory and the learning style inventory: a reply to freedman and stumpf. *The Academy of Management Review*, 6 (2), 289-296. https://doi.org/10.2307/257885

Koul, O. N (2017). *Language planning in a multilingual situation: a case of India*.

Mallikarjun, B. (2010). Patters of Indian multilingualism. *Language in India Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, 10, 1-18. www.languageinindia.com

McCracken, J. B. (1993). *Valuing diversity: the primary years*. National Association for the Education of Young Children.

Ministry of Education (2022). *Multilingual and multicultural environment for children*. Press Information Bureau, 27 de julio. Government of India. https://pib.gov.in/PressReleaseIframePage.aspx?PRID=1845458

Ministry of Education (2020). *National education policy*. Ministry of Human Resource Development.

Mishra, A. (2018). The multiculturalism and its applicability in Indian classroom learning environment. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, 6 (1), 876-880. http://www.ijcrt.org/papers/IJCRT1802807.pdf

Mishra, S. y Kumar, C. B. (2014). Understanding diversity: a multicultural perspective. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19 (9), 62-66.

Ratti, L. (2015). The three language formula: challenges in its implementation in multilingual India. *International Journal of English Language Literature and Translation Studies (IJELR)*, 2 (2), 245-258.

Sarangi, A. (2009). Introduction. Language and politics in India. En: Sarangi, A. (ed). *Language and politics in India* (pp. 1-38). Oxford University Press.

Sharma, A. (2015). Language conflicts, dominance and linguistic minorities in India. En: B. Schrammel-Leber y C. Korb. Graz. *Dominated languages in the 21st century. Papers from the International Conference on Minority Languages XIV*.

Sharma, J. K. (2021). National education policy 2020: language perspective. *International Journal of Management Research and Social Science (IJMRSS)*, 8 (1), 7-15. https://doi.org/10.30726/ijmrss/v8.i1.2021.81003

Subhash, N. (2013). Three language education formula in multilingual India: problems and prospects. *International J. Educational Research*, 1 (4), 150-158.

Unesco. (2009). *Investing in cultural diversity and intercultural sialogue: Unesco world report*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202

Varghese, L. y Sunanda Devi, T. (2022). NEP 2020: an analysis of 3 language policy. *Global Journal of Applied Engineering in Computer Science and Mathematics (GJAECSMA)*, *1*, 14-19. https://www.stjosephuniv.edu.in/gjaecsma

Vishwanathan, K. (2012). The Eighth schedule and the three language formula. En: C. J. Deswani (ed.). *Language education in multilingual India.* Unesco. http://unesdoc.unesco.org

# 18

# Competencias interculturales. Diseño de un instrumento para valorar competencias interculturales en figuras educativas

Marcela Georgina Gómez Zermeño
Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León

## Introducción

El mundo está hecho de una gran complejidad e impregnado de una diversidad ecológica y cultural que sobrepasa toda pretensión teórica reduccionista que busque imponer sus «verdades universales» (Marín, 2000). En esta compleja diversidad, comprender al ser humano implica interrogar su situación en el mundo y ser capaz de reconocer que es a la vez físico, biológico, psíquico, social, cultural e histórico. Para comprender la condición humana, Morín (2000) señala que es necesario enseñar nuevos métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre todas las partes que integran un mundo complejo.

De acuerdo con Aguado (2003, 2010a), el enfoque intercultural aplicado a la educación y a otros dominios de las ciencias humanas se apoya en la comprensión de la interacción, interdependencia, reciprocidad y em los intercambios que rigen las «relaciones humanas». Señala que enfrentar los retos que plantea la educación intercultural, requiere poseer actitudes y creencias, conocimientos y destrezas que permitan comprender que la diversidad humana se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las distintas identidades culturales que integran la «humanidad».

Ahora bien, hablar de interculturalidad en México implica ser capaz de concebir la multiculturalidad como un elemento histórico, para comprender que las diferencias culturales entre el grupo dominante y las culturas originarias han motivado desde intentos de exterminio hasta esfuerzos concertados a nivel nacional de asimilación. Efectivamente, el panorama histórico que ofrece la educación indígena en México a través de sus diferentes períodos muestra cómo las relaciones entre la cultura dominante y las minoritarias, nativas, se han fundamentado en un gran prejuicio, claramente discriminatorio y de origen histórico (Schmelkes, 2005, 2013). Dentro de este contexto, aplicar el enfoque intercultural en los sistemas educativos también implica reconocer y combatir los prejuicios que se han arraigado en las relaciones humanas de una sociedad que encuentra sus raíces, en su misma multiculturalidad.

En 1992, México se definió como país pluricultural en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Esta definición de México como país diverso representa una ruptura paradigmática respecto a su concepción histórica. Casi cinco siglos de historia fueron marcados por un temor a la diversidad y por un posterior convencimiento de la unidad nacional. Sin lugar a duda, el tránsito del temor a la diferencia al actual reconocimiento de la diversidad como motivo de orgullo y causa de la riqueza nacional constituye un desafío en el ámbito educativo.

## Educación intercultural

Hoy en día, la pedagogía intercultural reconoce la complejidad de cada ser humano y de las formas culturales que elaboran. Sus procesos educativos consideran que los grupos y las personas poseen un conjunto de conocimientos culturales específicos, los cuales influyen en su aprendizaje, enseñanza y capacidad para interpretar la realidad. Sitúa la cultura en el foco mismo de dicha reflexión, pues considera que toda educación es un proceso de construcción cultural, cambio y trasformación de referentes culturales (Aguado, 2003, 2011).

En una propuesta intercultural, la cultura se entiende como significados compartidos, los cuales permiten dar sentido a los acontecimientos, a los fenómenos, a la conducta de los demás y de uno mismo (Aguado, 2003, 2011); se manifiesta en las rela-

ciones que los seres humanos establecen en el mundo social, natural y espiritual, y a través de las formas como se construye, transmite y desarrolla el conocimiento. Este proceso implica valores, creencias, expectativas, intereses y formas de ver el mundo. Bajo esta perspectiva, la cultura es una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo se traza como propio (CGEIB, 2016).

Para Giménez y Malgesini (2000), la multiculturalidad refleja, como en una fotografía fija, una situación social estática, ya que se trata de un concepto que solo se utiliza para describir la coexistencia de grupos con culturas distintas en un determinado territorio. Se entiende como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde está presente el reconocimiento del otro como distinto, lo cual no significa que necesariamente existan relaciones igualitarias entre los diferentes grupos culturales (CGEIB, 2016). Debido a que este concepto no atañe a la relación entre los grupos culturales, ya que no califica esta relación, entonces admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Por lo tanto, es posible ser multicultural y racista (Schmelkes, 2005, 2013).

Por su parte, la interculturalidad aparece en el ámbito educativo para superar las carencias de conceptos como multiculturalidad, los cuales no reflejan en forma suficiente la dinámica social y las nuevas construcciones culturales. A diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad sí atañe a la relación y al intercambio entre las culturas diversas. Se presenta como un proyecto social amplio, postura filosófica y funcionamiento cotidiano ante la vida (Giménez y Malgesini, 2000). Constituye una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, ya que insiste en la interacción justa en los grupos culturales como figuras del mundo (Villoro, 1998) y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales.

## Competencia intercultural

Vilá (2005) reporta que el campo de estudio referente a la competencia intercultural ha recibido una mayor atención en las últimas décadas. Este renovado y reciente interés, se manifiesta en las diferentes denominaciones que han sido utilizadas para de-

signarlas. Por ejemplo, los términos de *competencia transcultural* y *competencia multicultural*, también han sido difundidos dentro del campo de la educación intercultural para designar la aptitud de pensar, sentir y actuar de forma que se reconozca, respete y construya la diversidad étnica, cultural y lingüística en situaciones multiétnicas o multiculturales (Lynch, 1992; Sue, 1996; Sue y Sue, 2016).

Ahora bien, el concepto de competencia también ha sido utilizado desde diversas acepciones semánticas como autoridad, capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia e incluso como suficiencia (Levy-Leboyer, 1996). Al respecto, Mertens (1996) aporta una interesante diferenciación entre los conceptos de cualificación y competencia. Mientras que por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; es decir, la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto especifico.

En la planeación de programas de formación o actualización que pretendan fortalecer las competencias interculturales que poseen orientadores, mediadores o consejeros educativos (Malik, 2002; Malik y Ballesteros, 2015) identifican tres elementos básicos que también recomienda desarrollar para alcanzar la competencia intercultural:

- Autoconciencia*:* implica analizar los sentimientos, actitudes y creencias propias hacia personas con culturas distintas y ser conscientes de los contrastes y conflictos entre estas.
- Conocimientos*:* refiriéndose a la obtención de nociones concretas e información clara sobre el concepto de cultura y el de interculturalidad, y sobre los colectivos culturales con los que se ha de intervenir.
- Destrezas*:* supone acciones de capacitación para intervenir eficazmente con personas y grupos de diversa procedencia, mediante las técnicas y estrategias adecuadas. Desde una perspectiva formativa, puede considerarse que la destreza o habilidad consiste en aplicar el conocimiento intercultural adquirido cuando se trabaja con personas de otra cultura.

## Modelos de competencias

De acuerdo con Aguado (2003), los componentes mencionados por Malik (2002) que fueron desarrollados inicialmente en el ámbito de la orientación educativa también pueden ser aplicables en la formación de otros profesionales de la educación. Para ello, retoma el modelo competencias multiculturales en orientación desarrollado por la División de Psicología en Orientación de la American Psychological Association (Sue *et al.*, 1982) para establecer las bases de guías en educación, entrenamiento, inves-

**Tabla 18.1.** Ejemplo de indicadores asociados a las competencias interculturales

| Competencia intercultural | Indicadores | | |
|---|---|---|---|
| | **Valores y prejuicios del orientador** | **Perspectiva cultural del cliente** | **Estrategias culturalmente apropiadas** |
| Actitudes Creencias | Pueden reconocer y usar fuentes de referencia que demuestren valores, actitudes y creencias que serán respetadas y apoyan a las necesidades de desarrollo del cliente. | Reconocen sus reacciones estereotipadas hacia personas diferentes a ellos. | Pueden describir ejemplos concretos de cómo usar intrínsecamente redes de colaboración de varias comunidades. |
| Conocimiento | Pueden dar ejemplos de un incidente en el que la comunicación con un cliente de una cultura diferente a la suya se ha roto y pueden hipotetizar las causas. | Pueden explicar las relaciones entre cultura y poder.<br>Pueden explicar dinámicas de al menos dos culturas y cómo factores como pobreza y ausencia de poder han influido en las condiciones actuales de los individuos de aquellas culturas. | Comprenden las limitaciones de la traducción de instrumentos de evaluación, así como de la importancia del uso de la lengua que incluye connotaciones y expresiones coloquiales relevantes. |
| Habilidades | Consultan activa y regularmente a profesionales en cuestiones de cultura para recibir respuesta acerca de cuestiones y situaciones. | Planifican activamente experiencias y actividades que contradicen estereotipos negativos y nociones preconcebidas. | Buscarán, donde sea pertinente, traductores o mediadores para asegurar que la lengua se ajuste a lo necesario. |

Fuente: Malik, B. (2002). ***Competencias interculturales. Proyecto docente***. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

tigación, práctica multicultural y cambios organizacionales (American Psychological Association, 2003).

Para operativizar las MCC en acciones relacionadas con la formación docente, Aguado (2003) sugiere que se deberán plantear indicadores adaptados a las características de la situación de enseñanza-aprendizaje específica. Para ilustrarlo, Malik (2002) presenta algunos ejemplos de indicadores asociados a las competencias interculturales (ver tabla 18.1).

## Metodología

Desde la perspectiva intercultural, la escuela constituye un espacio de diversidad, ya que en ella confluyen niños de diferente origen étnico, cultural y lingüístico. Por ello, la formación docente en contextos multiculturales debe contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural, en la escuela y desde la escuela (CGEIB, 2017). En esta perspectiva, el desarrollo de competencias interculturales debe ser objetivo de todo programa de formación docente, ya que constituyen las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas que son necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Estas competencias están básicamente orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan adaptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo (Aguado, 2003, 2011).

### Pregunta de investigación

En 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con el propósito de ofrecer una alternativa educativa pertinente y de calidad que tome en consideración tanto la heterogeneidad social como cultural del entorno (Torres, 2000). Para el CONAFE, el instructor comunitario CONAFE deberá poseer las competencias interculturales que son necesarias para ser capaz de posicionar la diversidad cultural como una autentica ventaja pedagógica. Sin embargo, al revisar el programa de formación que ofrece el CONAFE a los instructores comunitarios que brindan su servicio en la modalidad, surge la siguiente pregunta: ¿Los ins-

tructores comunitarios CONAFE de la región de San Cristóbal de las Casas perciben la posesión de competencias interculturales?

## Objetivos

Buscando aportar una respuesta a la pregunta de investigación planteada, a continuación se presentan los objetivos propuestos para este estudio.

- Identificar competencias interculturales en instructores comunitarios CONAFE de la región de San Cristóbal de las Casas, Estado de Chiapas.
- Definir indicadores para identificar competencias interculturales en los instructores comunitarios CONAFE de la región de San Cristóbal de las Casas.
- Recomendar estrategias para fortalecer el desarrollo de competencias interculturales a través del programa de formación docente CONAFE.

## Enfoque y diseño metodológico

Para Murillo (1995), la investigación en educación intercultural se constituye como un ámbito de innovación metodológica del que pueden beneficiarse otras áreas de conocimiento. Advierte que este tipo de investigación no solo no está exenta de los problemas metodológicos que afectan a la investigación educativa, sino que además posee algunas dificultades que le son propias; entre ellas destaca el sesgo ideológico y cultural del investigador, y la dificultad para acceder a la población objeto de estudio. Con base a la pregunta de investigación, se propuso adoptar el enfoque cuantitativo para medir sus competencias interculturales. Aguado (2003) advierte que algunos de los retos de este tipo de estudios, consisten en elaborar «indicadores socioculturales» que permitan describir y medir niveles de interculturalidad.

## Contexto sociodemográfico y población de estudio

Chiapas es el octavo Estado más grande de la República Mexicana y está conformado por 19 386 localidades, distribuidas en 118 municipios, que a su vez se agrupan en nueve regiones. En

la región central de los Altos, la población indígena alcanza entre el 70 % y el 100 %. Entre sus pobladores existe una fuerte presencia de varios grupos, principalmente el tsotsil y el tseltal. dos grupos mayas emparentados entre sí, que, junto con los tojolabales, habitan la región de los Altos de Chiapas y algunos municipios del área colindante (INEGI, 2015).

Con base en los objetivos planteados, se propuso concentrar los trabajos de investigación en la zona de operación del CONAFE de San Cristóbal de las Casas. De acuerdo con Domínguez (2007), el CONAFE del Estado de Chiapas se divide en 41 regiones; el programa CONAFE tiene a su cargo 23 regiones. Este estudio se circunscribió a la Región 013 de San Cristóbal, y la población de este estudio se delimitó a los instructores comunitarios CONAFE que brindaron su servicio durante el ciclo escolar 2008-2009 en los centros educativos que se encuentran situados en esa Región 13 de San Cristóbal.

## Muestra probabilística y sujetos de estudio

Se propuso seleccionar una muestra de tipo probabilística y se obtuvo un tamaño de muestra de 166 instructores comunitarios, al indicar un error estándar de 5 %, un nivel de confianza de 95 % y un porcentaje estimado de la muestra 50 %, datos que son aceptados para las Ciencias Sociales (Hernández *et al.*, 2006). De acuerdo con el CONAFE (2004), los instructores comunitarios o sujetos de estudio poseen las siguientes características generales:

- Provienen de los 12 municipios que componen la Región de San Cristóbal.
- Son jóvenes que tienen entre 14 y 24 años, egresados de Secundaria o Bachillerato,
- Son bilingües, ya que hablan alguna lengua indígena y el español.
- Provienen de origen rural, demuestran compromiso para arraigarse y establecen vínculos afectivos con los niños y los demás miembros de la comunidad.
- Reciben una capacitación previa antes de comenzar a brindar su servicio y posteriormente de forma periódica, asesorías que les permiten fortalecer su labor como docentes.

- Adquieren un doble rol, ya que, por una parte, son mediadores del aprendizaje y, al mismo tiempo, son promotores de reflexión, recuperación y valoración de la cultura comunitaria.
- Deben implementar estrategias para flexibilizar e integrar estructuras escolares propias de la currícula y pertenecientes a la cultura local, permitiendo que los niños tengan una mayor comprensión de su entorno y de su realidad.

## Instrumentos

Basado en los estudios de Sue (1982) y en la propuesta de Arredondo *et al.* (1996), el instrumento «Instructores Comunitarios CONAFE» (IC-MCC) atiende las recomendaciones del estudio exploratorio-descriptivo realizado por Holcomb-McCoy (2000). Cabe señalar que el «cuestionario de autodiagnóstico» sugerido por Arredondo *et al.* (1996) consta de un total de 120 preguntas, las cuales se revisaron detalladamente con el propósito de verificar su pertinencia y adecuación.

Tras considerar los objetivos planteados y las recomendaciones que presenta el estudio realizado por Holcomb-McCoy (2000), al integrar el instrumento IC-MCC finalmente se seleccionaron un total de 80 preguntas con indicadores adaptados a las características de la situación educativa específica. De esta forma, el instrumento IC-MCC utiliza una escala de Likert y consta de 80 preguntas cerradas que hacen referencia a los tres grandes componentes de las competencias interculturales básicas (Malik, 2002; Malik Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015) (tabla 18.2):

**Tabla 18.2.** Resultados de indicadores relacionados con el componente «actitudes y creencias»

| **Competencia intercultural** | **Total de preguntas** | | |
|---|---|---|---|
| | I) Conciencia que tiene el IC-CONAFE de sus propios valores y referentes culturales | II) Perspectiva cultural que posee el IC-CONAFE sobre el alumno | III) Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-CONAFE |
| A) Actitudes / Creencias | 15 (1-15) | 5 (29-33) | 4 (47-50) |
| B) Conocimiento | 7 (16-22) | 8 (34-41) | 13 (51-63) |
| C) Habilidades o destrezas | 6 (23-28) | 5 (42-46) | 17 (64-80) |

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

Al calcular el resultado global de la competencia intercultural, se consideraron los resultados obtenidos en las tres variables relacionadas con los componentes y en sus tres dimensiones; así, se observa que los 166 instructores comunitarios obtuvieron una media de 2.4 (figura 18.1).

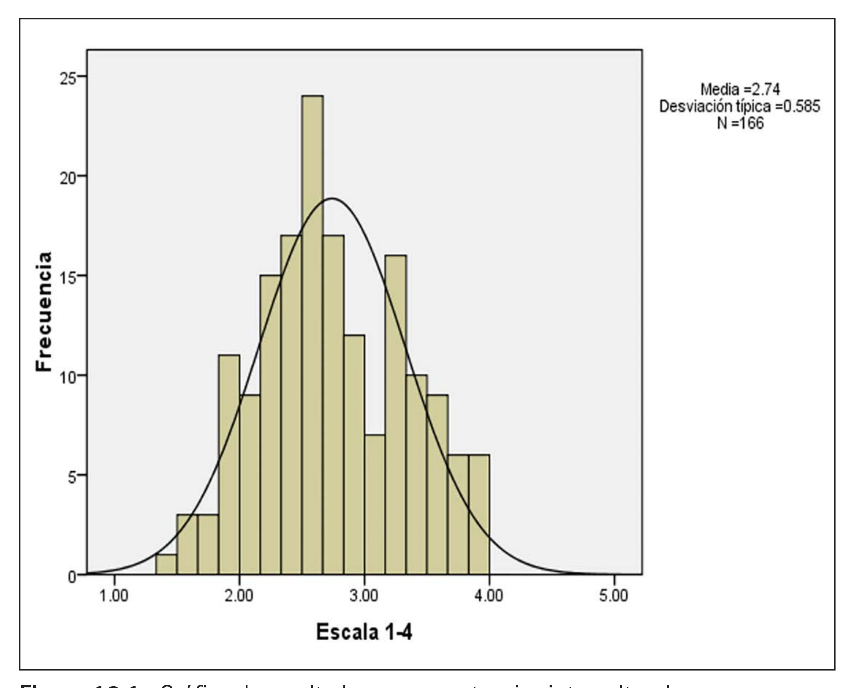



**Figura 18.1.** Gráfica de resultados en competencias interculturales.

### Actitudes y creencias

Los indicadores relacionados con este componente asumen que los instructores comunitarios conocen y muestran las «actitudes y creencias» a ser promovidas en función de las necesidades de sus alumnos y ser capaces de reconocer las reacciones estereotipadas que se pude tener hacia personas diferentes, además de describir ejemplos sobre el beneficio del trabajo colaborativo (Malik, 2002). En los resultados se observa que los 166 instructores comunitarios obtuvieron una media de 2.80, aunque la mayoría de los resultados se sitúan entre 2.17 y 2.63.

En la tabla 18.3 se muestran los resultados que se obtuvieron para cada dimensión; como se puede apreciar, la media más baja se relaciona con la perspectiva cultural que posee el IC-CONAFE sobre el alumno (dimensión II) y la más alta con la conciencia que posee el IC-CONAFE sobre sus propios valores y referentes culturales (dimensión I).

**Tabla 18.3.** Resultados de indicadores relacionados con el componente «actitudes y creencias»

| Dimensión | Media |
|---|---|
| Conciencia del IC-CONAFE de sus propios valores y referentes culturales | 2.86 |
| Perspectiva cultural que posee el IC-CONAFE sobre el alumno | 2.65 |
| Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-CONAFE | 2.76 |

Fuente: elaboración propia.

Cabe reflexionar sobre estos resultados, ya que la construcción colectiva del conocimiento es un componente ético y político que supone igualdad, fraternidad, lealtad, respeto y compromiso; por ende, no debe admitir estereotipos o nociones preconcebidas que lo limiten o trunquen, ni prejuicios relacionados con raza, religión o clase; aunque sí es preciso comprender y considerar estas cuestiones para respetarlas en todos sus sentidos (Malik *et al.*, 2015).

## Conocimientos

En el componente «conocimientos», los indicadores consideran que los instructores comunitarios deberán conocer tanto su propia cultura como algunos problemas de comunicación que se pueden llegar a presentar al atender alumnos de un grupo cultural distinto al suyo, identificando sus posibles causas (Malik, 2002). En este componente, los 166 instructores comunitarios obtuvieron una media de 2.67, aunque los resultados que se sitúan entre 2.29 y 2.75 (tabla 18.4).

**Tabla 18.4.** Resultados de indicadores relacionados con el componente «conocimientos»

| Dimensión | Media |
|---|---|
| Conciencia del IC-CONAFE de sus propios valores y referentes culturales | 2.67 |
| Perspectiva cultural que posee el IC-CONAFE sobre el alumno | 2.67 |
| Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-CONAFE | 2.66 |

Es importante destacar esta información, pues la educación comunitaria es básicamente promocional y reguladora de la participación; busca crear y promover condiciones para la actuación autónoma y autodeterminación de las comunidades (Garcia, 1993). Por ello, uno de los grandes desafíos que plantea la construcción de una educación intercultural, consiste en atender adecuadamente las necesidades y expectativas educativas de los grupos indígenas (Muñoz, 1999).

## Habilidades y destrezas

En los indicadores de este componente, se plantea que los instructores comunitarios planifican actividades didácticas que busquen explicar el alcance de los estereotipos y las nociones preconcebidas; consultan traductores o mediadores para asegurarse que el uso de la lengua se ajuste a las necesidades de su práctica docente (Malik, 2002). Los resultados de las preguntas relacionadas con este componente muestran que los 166 instructores comunitarios obtuvieron una media de 2.75, aunque se observan resultados que se sitúan en su gran mayoría entre 2.46 y 2.68.

En la tabla 18.5 se presentan los resultados que se obtuvieron para cada dimensión; como se puede observar, la media más baja se relaciona con la perspectiva cultural que posee el IC-CONAFE sobre el alumno (dimensión II) mientras que la más alta con la conciencia que posee el IC-CONAFE de sus propios valores y referentes culturales (dimensión I). Es importante resaltar esta información, ya que el desarrollo de habilidades y destrezas interculturales supone acciones de capacitación para intervenir eficazmente con personas y grupos de diversa procedencia, mediante las técnicas y estrategias adecuadas (Malik, 2002).

**Tabla 18.5.** Resultados de indicadores relacionados con el componente «habilidades y destrezas»

| Dimensión | Media |
|---|---|
| Conciencia del IC-CONAFE de sus propios valores y referentes culturales | 2.92 |
| Perspectiva cultural que posee el IC-CONAFE sobre el alumno | 2.66 |
| Estrategias educativas culturalmente apropiadas que aplica el IC-CONAFE | 2.71 |

## Comparación de los resultados de los instrumentos cuantitativos

Buscando detectar factores que pudieran relacionarse con los resultados obtenidos por los instructores comunitarios en competencias interculturales, se realizaron análisis de medias y varianzas (ANOVA). Se indicó como variable dependiente el resultado de los tres componentes de la competencia intercultural (MCC), obtenido en el instrumento IC-MCC; como variables independientes se indicaron todas las variables descriptivas del instrumento IC-CONAFE. En la tabla 18.6, se puede apreciar la lista de resultados significativos.

**Tabla 18.6.** Resultados significativos del análisis de medias. Variable dependiente MCC

| MCC-Variable dependiente * IC-Variable descriptiva (factor) | Suma cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| MCC*P10_Lengua indígena de la comunidad | 15.562 | 2.000 | 7.781 | 30.651 | 0.000 |
| MCC*P28_¿Elaboras el «diagnostico comunitario» | 4.710 | 1.000 | 4.710 | 14.890 | 0.000 |

Como se puede observar, la variable independiente relacionada con lengua indígena de la comunidad obtuvo un nivel de significancia de 0.000. Al explorar los resultados, se observa que los instructores comunitarios que indicaron el tostsil obtuvieron una media de 2.58, para la lengua tseltal se obtuvo una media de 3.33, mientras que 3.00 para el español.

Es importante reflexionar sobre estos resultados relacionados con la lengua que hablan tanto los instructores comunitarios como los niños y los padres de familia en la comunidad, ya que precisamente la propuesta educativa CONAFE no solo se funda-

menta en la incorporación de los saberes culturales de cada grupo étnico, sino que también fomenta la libre expresión de los niños tanto en lengua indígena como en español para que sean capaces de expresarse en ambas lenguas con la misma fluidez y competencia (CONAFE, 2004).

## Conclusiones

A través de esta investigación educativa, se buscó generar información que permitiera identificar competencias interculturales en instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan su servicio en la modalidad de atención educativa a población indígena de la región de San Cristóbal de las Casas en el Estado de Chiapas. A continuación, se presentan las principales conclusiones y recomendaciones para futuros trabajos de investigación.

CONAFE busca posicionar a los centros educativos de las comunidades indígenas, como espacios propios para que los sujetos puedan recrear y desarrollar su propia lengua y cultura, en función de sus necesidades básicas. Al respecto, los resultados obtenidos enfatizan la necesidad de que los instructores comunitarios hablen la lengua indígena de la comunidad para la cual brindan su servicio, además de que deberán ser capaces de utilizar conocimientos, saberes, costumbres, tradiciones y creencias de los diversos grupos culturales, como auténticas ventajas pedagógicas para que fortalezcan los procesos educativos.

En los resultados se observa que es necesario fortalecer el desarrollo de competencias interculturales, en los tres componentes que se ubican en la dimensión que se relaciona con la perspectiva cultural que posee el instructor comunitario sobre el alumno. Con base en la matriz de indicadores, los resultados muestran que en su gran mayoría los instructores comunitarios no están dispuestos a contrastar sin enjuiciar sus propias creencias y actitudes con los alumnos; desconocen la herencia cultural y el contexto histórico de estos y no comprenden que aspectos como pobreza, racismo, estereotipos puedan impactar la autoestima y autopercepción de los alumnos. Tampoco aplican técnicas de enseñanza-aprendizaje o experiencias educativas que enriquezcan su comprensión intercultural y mejoren su práctica educativa.

Estos resultados contrastan con las informaciones obtenidas al revisar los documentos y textos publicados por CONAFE, en los cuales se manifiesta la intención de continuar consolidando un modelo de formación integral desde una perspectiva intercultural que reconozca el conflicto y la necesidad de lograr un conocimiento, respeto y aprecio por el otro como fórmula para lograr una identidad sólida, antirracista y contra la discriminación. En este sentido, el programa de formación docente reconoce que toda práctica educativa intencionada se conforma sobre la base de creencias, hábitos, costumbres e información que poseen todos los sujetos involucrados, por lo que se debe partir tanto de la cultura y su experiencia previa de los instructores comunitarios como de las características culturales del alumnado.

En el análisis de medias y varianzas también se observa que el conocimiento de la lengua indígena de la comunidad es un factor significativo que determina los resultados que obtuvieron los instructores comunitarios en competencias interculturales; por su parte, el análisis cualitativo muestra que el capacitador tutor que habla la lengua indígena y participa activamente en la dinámica de las comunidades ofrece actividades de formación permanente que permiten atender adecuadamente las necesidades de su microrregión.

En los resultados se manifiesta una evidente necesidad de fortalecer las competencias interculturales que poseen los instructores comunitarios CONAFE si realmente se desea que los propósitos de la propuesta educativa se vean reflejados en su práctica educativa. Efectivamente, lo intercultural es una práctica y ningún hecho de entrada es intercultural (Abdallah-Pretceille, 2011). Consolidar un modelo de educación intercultural implica que las instituciones educativas sean capaces de «transformar el discurso en acción». Es verdad que lograrlo representa grandes desafíos para las figuras educativas; sin embargo, tanto los instructores comunitarios como los niños de las comunidades indígenas lo ameritan.

## Futuros trabajos de investigación

En los trabajos de investigación que se han realizado sobre el campo de estudio que ofrece la educación intercultural, se apre-

cia un renovado interés por comprender la diversidad cultural que caracteriza al ser humano; esto contrasta con el panorama que ofrecen los antecedentes históricos, y en el cual se aprecia que los grupos indígenas han sido testigos «discretos» de los impactos generados por las culturas «dominantes». Afrontar los retos que emergen de contextos multiculturales requiere que las figuras docentes sean capaces de movilizar, en función de las características del entorno, actitudes, conocimientos y habilidades que susciten una interrelación basada en el dinamismo de las culturas y respeto las diversas identidades. Basándonos en los resultados obtenidos, al realizar futuros trabajos de investigación se sugiere:

- Elaborar indicadores que permitan diseñar instrumentos cuantitativos y cualitativos para el diagnóstico de competencias interculturales, en y desde la práctica educativa.
- Estudiar el perfil que requieren las figuras educativas que participan en la formación del docente intercultural y diseñar actividades que fortalezcan su capacitación.
- Estudiar procesos de seguimiento y evaluación en los modelos educativos que atienden a las poblaciones indígenas y que pretenden integrar plenamente el enfoque intercultural.

## Referencias bibliográficas


Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2, 91-101. http://pentaho.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3995/3741

Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Mc Graw Hill Interamericana.

Aguado, T. y del Olmo-Ibáñez, M. T. (2010). *La educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Ramón Areces

Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 23-42.

American Psychological Association (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58 (5), 377-402.

Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sanchez y Stadler (1996). Multicultural counseling competencies and standards. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24 (1).

Catalán, F. (2001). *La educación en contextos ineterculturales región del los Altos Chiapas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

CDI (2015). *Sistema de indicadores sobre la población indígena de México con base en encuesta intercensal*. INEGI.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2004) *Manual microrregiones.* CONAFE

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2006). La propuesta educativa. Modalidad de atención educativa a población indígena. CONAFE

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2007). *Informe de autoevaluación correspondiente al cierre del ejercicio 2006*.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2018). La propuesta educativa. Modalidad de atención educativa a población indígena. CONAFE

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2016). *Marcos formales para la educación intercultural bilingüe*. SEP.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2017). *Dirección de formación y capacitación de agentes educativos.*

Domínguez, L. (2007). *Informe sobre el número de instructores comunitarios CONAFE en la zona de San Cristóbal*. CONAFE.

Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* Los Libros de la Catarata.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw Hill.

Holcomb-MacCoy (2000). Multicultural counseling competencies: an exploratory factor análisis. *Washington: Journal of Multicultural Counseling and Development.*

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2005). *Estadísticas en materia sociodemografia. II Conteo de población y vivienda 2005.*

Levy-Leboyer (1996) *Gestión de competencias.* Ediciones 2000.

Lynch, J., Modgil, C. y Modgil, S. (1992). Introduction. En: J. Lynch, C. Modgil y S. Modgil (eds.). *Cultural diversity and the schools. prejudice, polemic or progress?* (vol. 2, pp. 1-20). The Falmer Press.

Malik, B. (2002). *Competencias interculturales. Proyecto docente.* Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Malik Liévano, B. y Ballesteros Velázquez, B. (2015). Building knowledge from an intercultural perspective. *Diálogo Andin*o, 47, 15-25.

Marín, J. (2000). Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique Latine. En: P. R. Dasen y C, Perregaux. *Pour quoi des*

*approches interculturelles en éducation* (pp. 261-280). DeBoeck Université.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos.* Cinterfor/OIT.

Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. *El Correo de la Unesco*.

Muñoz, H. (1999). *Política pública y educación indígena escolarizada en México*. UAM

Murillo, F.J. (1995). La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación*, 305, 199-216

Schmelkes, S. (1993). Aspectos conceptuales y metodológicos de la investigación educativa. *Dimensión Educativa*, 1, 15-22.

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural, un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 9-13.

Schmelkes, S. (2005). *La interculturalidad en la Educación Básica.* Santillana.

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 01-12.

Sue, D. W., Bernier, Y., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P. B., Smith, E. J. *et al.* (1982). Position paper: cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10, 45-52.

Sue, D. W., Arredondo, P. y McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: a call to the profesion. *Journal of Counseling and Development*, 70 (4), 477-486.

Sue, D. W. y Sue, D. (1996). Counseling the culturally different: theory and practice. Wiley.

Sue, D. W. y Sue, D. (2016). *Counseling the culturally different: theory and practice*. Wiley.

Torres, R. M. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios.* CONAFE.

Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Barcelona

Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas.* UNAM / Paidós.

# Índice

## Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo

Educación Primaria y Secundaria

Los contextos educativos y las necesidades formativas del profesorado en un mundo global y en movilidad presentan muchas coincidencias. Multiculturalidad y multilingüismo aparecen en casi todos los países. La primera está más asumida; donde no es así surgen problemas.

Esta obra ofrece una visión de cuestiones educativas desde los cinco continentes que muestra que sus intereses y motivaciones en la enseñanza de lenguas tienen muchos puntos en común. Se presenta un balance sobre necesidades derivadas de la globalidad, la internacionalización y la movilidad, así como cuestiones específicas de cada zona geográfica o cultural. Y se tratan aspectos fundamentales para la didáctica de las lenguas en las etapas de Educación Primaria y Secundaria; cuestiones clave, desde puntos geográficos y culturales muy diversos, que podrán considerar los profesionales de la enseñanza de lenguas y de la educación en general.

**María Teresa del Olmo Ibáñez**. Universidad de Alicante. Doctorado en Filología Hispánica y Máster en Ciencias de la Documentación. Investigadora adscrita al Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Marañón. Profesora invitada en Middlebury College, Università Roma Tre, Università della Sapienza, Escuela Politécnica de Oporto, Universidad de Tampere y Duke University en Alicante. Pertenece al grupo de investigación GIDU-EDUTIC/IN, al de Educación Literaria y Lingüística en Español e Inglés (ELEI_UA) y al Laboratorio Melpomene de la Università Roma Tre.

**María Fernanda Medina Beltrán**. Licenciada en Relaciones Internacionales y Máster en Derechos Humanos y Paz por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) (México). Máster en Gestión de la Seguridad, Crisis y Emergencias por el Instituto Universitario de Investigación Ortega-Marañón (IUIOM) y la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Especializada en derechos humanos, migraciones y seguridad.

**María Soledad Villarrubia Zúñiga.** Universidad de Alicante. Doctora en Filología y Máster en Enseñanza ELE (UAH). Máster en Elaboración y Control de Calidad del Léxico (UNED). Profesora en la Universidad de Alcalá, la Leeds University y el Instituto Cervantes. Grupos de investigación: Educación Literaria y Lingüística en Español e Inglés (ELEI_UA) e Igualdad, Género y Educación (IGE). Profesora visitante en la Università Roma Tre, Università di Napoli Federico II, Università della Sapienza, Tampere University.



Octaedro

universidad